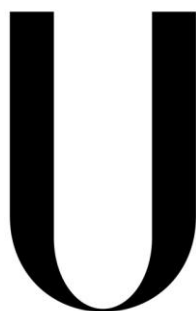


Universidade de Lisboa



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

**CONTRIBUTIONS POUR L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE
DES STRUCTURES RELATIVES EN CLASSE DE FLE**

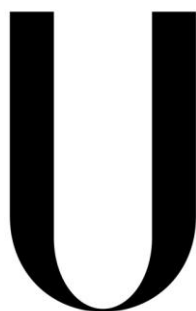
Joaquim Santos Chamorro

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Ensino de Português e Francês

2014

Universidade de Lisboa



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

**CONTRIBUTIONS POUR L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE
DES STRUCTURES RELATIVES EN CLASSE DE FLE**

Joaquim Santos Chamorro

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
orientado pelo Professor Doutor Hurreyde Beefun

Mestrado em Ensino de Português e Francês

2014

Table des matières

Table des matières.....	i
Liste des figures, graphiques et tableaux.....	v
Agradecimentos.....	vii
Résumé.....	ix
Resumo.....	x
Sigles et abréviations.....	xiv
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 – CADRE THEORIQUE.....	7
1. La Grammaire Universelle.....	8
1.1. La Grammaire Universelle et la Langue Seconde.....	10
1.2. Interlangue et interférence	11
2. Enseignement de la grammaire	12
2.1. Métalangage et grammaire explicite	13
2.2. Focalisation sur la forme	14
3. Délimitation de l’objet d’étude	15
3.1. Les structures relatives – les usages en LM.....	16
3.2. La proposition relative adjective.....	18
3.3. Les pronoms relatifs « <i>qui</i> » et « <i>que</i> »	19
4. Les outils de référence	21
4.1. <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i>	21
4.2. Les documents régulateurs au Portugal.....	23
4.3. Les programmes de français	23
CHAPITRE 2 – CARACTERISATION DU CONTEXTE SCOLAIRE.....	27
1. Caractérisation de l’école.....	27
1.1. Typologie et histoire	27
1.2. Localisation.....	27
1.3. L’école (structure physique)	28
1.4. Organisation et projet.....	29
1.5. Personnel.....	30
1.6. Population scolaire.....	30
2. État des lieux du français	31
2.1. L’enseignement du français à l’AEMÁ	33
3. Les classes de l’intervention	34
3.1. 9 ^{ème} 2	34
3.2. 10 ^{ème} 2	35
CHAPITRE 3 – L’INTERVENTION DIDACTIQUE	39

1.	La phase diagnostique	39
1.1.	Le test diagnostique	39
1.2.	Les exercices	40
1.2.1.	Exercice d'observation	40
1.2.2.	Exercice de complétion	40
1.2.3.	Exercice de transformation	41
1.2.4.	Le Test de Jugement de Grammaticalité.....	41
2.	La séquence didactique	43
2.1.	Les moments du cours.....	44
2.1.1.	Le « moment zéro »	45
2.1.2.	Préparation et découverte	46
2.1.3.	Compréhension.....	46
2.1.4.	Structuration	47
2.1.5.	L'entraînement ou systématisation	47
2.2.	Activités langagières et stratégies	48
2.2.1.	Les stratégies métacognitives	49
2.2.1.1.	Activités de remue-méninges	49
2.2.1.2.	L'anticipation et la planification	49
2.2.1.3.	L'attention.....	50
2.2.2.	Les stratégies cognitives	50
2.2.2.1.	L'inférence et la déduction.....	50
2.2.2.2.	Traduire et comparer avec la L1	51
2.2.2.3.	La conceptualisation	51
2.2.3.	Les stratégies socio-affectives	52
2.2.3.1.	Les questions de clarification et de vérification	52
2.2.3.2.	La coopération	52
2.2.3.3.	La mise en commun	53
2.3.	La compréhension	53
2.3.1.	Compréhension et écoute de l'oral	54
2.3.2.	Les étapes de l'écoute	55
2.3.3.	L'entrée par le lexique	56
2.4.	Les exercices	56
2.4.1.	Questionnaire à réponses ouvertes.....	57
2.4.2.	Questionnaire à choix multiple	57
2.4.3.	Questions fermées.....	57
2.4.4.	Questions orientées ou guidées.....	57
2.4.5.	Exercices de réparation de texte	58
2.4.6.	Exercices de mise en relation	58
3.	Description des cours	58
3.1.	Les prérequis	58
3.2.	L'unité didactique en 9 ^{ème} année	61
3.2.1.	Le manuel	61

3.2.2.	L'unité didactique.....	61
3.2.3.	Les contenus	61
3.2.4.	Déroulement des cours	62
3.3.	L'unité didactique en 10 ^{ème} année.....	70
3.3.1.	Le manuel	70
3.3.2.	L'unité didactique.....	70
3.3.3.	Les contenus	70
3.3.4.	Déroulement des cours	71
CHAPITRE 4 – ANALYSE ET REFLEXION		79
1.	Évaluation et résultats en 9 ^{ème} année.....	80
2.	Évaluation et résultats en 10 ^{ème} année.....	84
2.1.	Groupe I – Compréhension et vocabulaire.....	86
2.2.	Groupe III – Production écrite	86
2.3.	Groupe II – Point grammatical.....	87
3.	Comparaison entre les deux classes	91
4.	Réflexion globale	94
4.1.	Les démarches.....	94
4.2.	La démarche vue par les élèves.....	98
5.	Conclusion	100
BIBLIOGRAPHIE.....		105
ANNEXES.....		111
Annexes - 9 ^{ème} année.....		111
	Annexe 1 - Planification à court terme.....	112
	Annexe 2 - Plan de cours 1 : 47/48	114
	Annexe 3 - Fiche de travail n. ° 1	116
	Annexe 4 - Transcription du dialogue « Si seulement j'avais un portable ! »	118
	Annexe 5 - Plan de cours 2 : 49/50	120
	Annexe 6 - Fiche de travail n. ° 2.....	122
	Annexe 7 - Fiche de travail n. ° 3.....	125
	Annexe 8 - Plan de cours 3 : 51/52	126
	Annexe 9 - Fiche d'évaluation	127
	Annexe 10 - Fiche d'évaluation : Grille de correction.....	129
	Annexe 11 - Test diagnostique: Grille de correction	130
	Annexe 12 - Grelha de avaliação do professor e resultados.....	131
Annexes - 10 ^{ème} année.....		133
	Annexe 13 - Planification à court terme.....	134
	Annexe 14 - Plan de cours 1 : 137/138	136
	Annexe 15 - Plan de cours 1 : 137/138 – Après cours	138
	Annexe 16 - Fiche de travail n. ° 1	140

Annexe 17 - Plan de cours 2 : 143/144	143
Annexe 18 - Plan de cours 2 : 143/144 – Après cours	145
Annexe 19 - Fiche de travail n. ° 2.....	147
Annexe 20 - Fiche de travail n. ° 3.....	148
Annexe 21 - Plan de cours 3 : 149/150	151
Annexe 22 - Test d'évaluation	152
Annexe 23 - Test d'évaluation : Critères de notation.....	156
Annexe 24 - Test d'évaluation : Grille de correction.....	158
Annexe 25 - Test diagnostique: Grille de correction	159
Annexe 26 - Grille d'évaluation orale.....	160
Annexe 27 - Grelha de avaliação do professor e resultados.....	161
Autres documents et présentations <i>Powerpoint</i> (CD).....	163
Annexe 28 - Teste diagnostique	163
Annexe 29 - 9 ^{ème} / Document visuel - préécoute.....	163
Annexe 30 - 9 ^{ème} / Document audio - « Si seulement j'avais un portable... ».....	163
Annexe 31 - 9 ^{ème} / <i>PWP</i> - cours 2 : 49/50	163
Annexe 32 - 9 ^{ème} / <i>PWP</i> - cours 3 : 51/52	163
Annexe 33 - 10 ^{ème} / Document audiovisuel - « La chanson des Restos »	163
Annexe 34 - 10 ^{ème} / <i>PWP</i> - cours 1 : 137/138	163
Annexe 35 - 10 ^{ème} / <i>PWP</i> - cours 2 : 143/144	163
Annexe 36 - 10 ^{ème} / <i>PWP</i> - cours 3 : 149/150	163

Liste des figures, graphiques et tableaux

Figure 1 - Photo aérienne de l'AEMÁ.....	28
Graphique 1 - Âge et sexe des élèves de 9 ^{ème} 2	35
Graphique 2 - Âge et sexe des élèves de 10 ^{ème} 2	36
Graphique 3 - Résultats du Test de Jugement de Grammaticalité	42
Graphique 4 - Ensemble des résultats de la classe - 9 ^{ème}	80
Graphique 5 - Réponses de l'exercice A)	81
Graphique 6 - Réponses de l'exercice B)	81
Graphique 7 - Réponses de l'exercice C)	82
Graphique 8 - Graphique comparatif des Exercices de complétion.....	83
Graphique 9 - Graphique comparatif des Exercices de transformation	84
Graphique 10 - Ensemble des résultats de la classe - 10 ^{ème}	85
Graphique 11 - Résultats du Groupe I.....	86
Graphique 12 - Résultats du Groupe III.....	87
Graphique 13 - Résultats du Groupe II – 10 ^{ème}	88
Graphique 14 - Réponses de l'exercice A	89
Graphique 15 - Réponses de l'exercice B)	89
Graphique 16 - Réponses de l'exercice C)	89
Graphique 17 - Graphique comparatif des Exercices de complétion – 10 ^{ème}	90
Graphique 18 - Graphique comparatif des Exercices de transformation – 10 ^{ème}	91
Graphique 19 - Graphique comparatif des Exercices de transformation - Nombre de réponses correctes	92
Graphique 20 - Graphique comparatif des exercices analysés - Pourcentage de réponses correctes	93
Tableau 1 - Distribution des élèves de l'AEMÁ par cycle	31
Tableau 2 - Nombre d'élèves inscrits en LE au Portugal (2010/2011).....	31
Tableau 3 - Français par cycles, LE et population scolaire.....	32
Tableau 4 - Français par cycles et population scolaire à l'AEMÁ	34
Tableau 5 - Les moments du cours	45
Tableau 6 - Stages of listening instruction and related metacognitive processes	55

Tableau 7 - Le point grammatical dans les programmes	60
Tableau 8 - Exemples de phrases attendues	63
Tableau 9 - Observations, remarques et conclusions - 9 ^{ème}	68
Tableau 10 - Indices et productions des élèves	74
Tableau 11 – Explicitation de la règle.....	75
Tableau 12 - Ensemble des résultats de la classe - 9 ^{ème}	80
Tableau 13 - Ensemble des résultats de la classe - 10 ^{ème}	85
Tableau 14 - Résultats du Groupe II - 10 ^{ème}	88

Agradecimentos

Komorebi

Ou o efeito de luz disperso e salpicado que ocorre quando o sol traspassa as folhas das árvores

Há palavras que não têm tradução, há sentimentos que não têm palavras,
e há conquistas que não têm nome. Têm rostos que resumem um pouco do que se foi
escrevendo, das leituras que se foram fazendo, dos objectivos que se foram traçando,
dos planos que se foram planificando, redundantemente.

Como redundante é dizer nomes quando há rostos! E não cabem todos numa tese,
felizmente!

Sinto-me grato por não ter de os enumerar para saber quem são!

Sinto-me grato por poder escrever finalmente estas palavras de gratidão!!!

Obrigado,

Obrigado a todos aqueles que ao longo destes anos deixaram transparecer laivos de
sabedoria e generosamente me indicaram o caminho,

À professora Fernanda Cecílio, professora cooperante,

Ao professor Doutor Hurrydeo Beefun, meu orientador, obrigado Mestre,

Aos meus pais, a quem tudo devo.

Résumé

L'objectif principal de ce travail est de rendre compte de l'intervention didactique réalisée en cours de Français Langue Étrangère (FLE) dans deux classes, de 9^{ème} et de 10^{ème} année, à l'école secondaire *Mães d'Água* lors de la *Prática de Ensino Supervisionada* prévu pour le semestre IV du *Mestrado em Ensino do Português e do Francês* de l'Institut d'Éducation de l'Université de Lisbonne.

La structure de l'intervention, sa planification et le développement de ce travail se fondent, principalement, sur une conviction majeure, c'est-à-dire, l'importance de l'enseignement / apprentissage de la grammaire d'une langue étrangère pour l'amélioration de la compétence de communication de l'apprenant, et sur d'autres présupposés empiriques comme, par exemple, les modalités d'enseignement / apprentissage capables de promouvoir le développement de cette compétence grammaticale. Bien évidemment, ce travail se propose de vérifier ces convictions ainsi que des hypothèses initiales.

Le choix du contenu grammatical à travailler s'est fait lors des moments d'observation de cours et a tenu compte de la nature du *fait de langue* et de la difficulté du problème qu'il pose. Théoriquement, la relativisation en FLE est un problème récurrent et amplement attesté par des études dans les langues source les plus diverses, démontrant ainsi sa pertinence. D'autre part, au niveau de la pratique de classe, délimiter l'objet d'étude à la distinction de quelques structures relatives simples semblait réduire considérablement la complexité de la tâche.

L'étude se centre, donc, sur la distinction entre les fonctions « *qui* » sujet et « *que* » complément d'objet direct (COD) dans les subordonnées relatives adjectives. L'occasion de réaliser un test diagnostique avant l'intervention et la circonstance de pouvoir le faire en deux classes, permet la structuration de deux approches didactiques légèrement distinctes. Ce sont les résultats de ces deux *façons de faire* qui feront l'objet d'analyse et réflexion.

Mots-clés : enseignement, grammaire, FLE, conceptualisation, pronoms relatifs

Resumo

O principal objectivo deste trabalho é apresentar de forma detalhada a concepção e materialização de uma intervenção didáctica na disciplina de Francês Língua Estrangeira com uma turma do 9.º ano e uma turma do 10.º ano de escolaridade na Agrupamento de Escola Mães d'Água. A referida intervenção enquadra-se na Prática de Ensino Supervisionada proposta no 4.º semestre do Mestrado em Ensino do Português e do Francês ministrado pelo Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.

Toda a estrutura do trabalho desenvolvido, desde a escolha do *tema* até à avaliação e comunicação dos resultados, gravita em torno de uma convicção: a da importância do ensino / aprendizagem da gramática de uma Língua Estrangeira em contexto de aquisição não natural. De há uns trinta anos para cá, o ensino tradicional da gramática tem vindo a perder peso nos documentos orientadores, programas, currículos e manuais, logo, também nas salas de aula. E muito bem. É consensual dizer-se que os “métodos comunicativos” estão mais ajustados à situação e necessidades reais dos aprendentes do que a abordagem tradicional (o método gramática-tradução), para além de muito mais estimulante.

Mas será o estudo e conhecimento do sistema formal de uma língua prejudicial ao desenvolvimento da competência de comunicação? Ou será a forma sistematicamente desinteressante como se aborda o ensino / aprendizagem da gramática de uma língua que provoca no estudante a *rejeição* dessa língua? Qual é o perigo de pensar que a abordagem comunicativa (« *approche communicative* ») e a pedagogia por tarefas são incompatíveis com o ensino / aprendizagem da gramática? Será que o aprendente pode alcançar « *un haut degré de correction grammaticale dans une langue complexe* » como preconiza o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas sem **estudar** as estruturas gramaticais e impedir assim a fossilização do erro?

Pensamos que o professor de língua estrangeira deve reflectir sobre as suas práticas de ensino de modo a integrar e harmonizar as várias vertentes e competências linguísticas, promovendo um equilíbrio das aprendizagens, não deixando nunca de centrar-se sobre os « *faits de langue* » (eventos linguísticos) sempre que estes o justifiquem, para que o aluno possa, querendo e sendo solicitado para tal, usar uma língua como ferramenta profissional, juntando uma dimensão

metalinguística consistente à sua competência de comunicação.

Para isso, defendemos uma intervenção *foco na forma* (“focus on form” ou « focalisation sur la forme ») através de uma estratégia de *conceptualização* (« conceptualisation ») dos pontos gramaticais em foco. Acreditamos que, para além de prevenir a fossilização do erro, esta estratégia é motivadora da aprendizagem porque promove a sua autorregulação através de um processo de descoberta, reflexão e sistematização, sendo o aluno parte proactiva em todo o percurso. A própria *correção* do erro, por exemplo, por si só, é já uma intervenção focalizada na forma.

A intervenção que se apresenta tem como objecto de estudo duas estruturas relativas cujo uso está sujeito aos *parâmetros* indexados às duas línguas naturais em causa, o português, a Língua Materna, e o francês, a Língua Estrangeira. Enquanto que em português, a língua de partida, o pronome relativo “*que*” não sofre variação, independentemente da função sintáctica que assume na proposição relativa (pronome *universal*), em francês, o mesmo pronome (« *qu-e* ») altera a forma para “*qui*” (« *qu-i* ») quando ocupa a função de sujeito na relativa, sendo que “*que*” tem a função de complemento de objecto directo. Por a estrutura frásica da subordinada apresentar um alto grau de semelhança, devido à proximidade tipológica das duas línguas, o risco de *interferência*, ou seja, da ocorrência da forma de uma língua na outra, torna-se muito maior. E o conseqüente risco de fossilização do erro também.

A abordagem teórica que fazemos ao conteúdo do trabalho no Capítulo 1 tem como objectivo a legitimação do uso de uma abordagem gramatical explicitada nas aulas de LE. Apresentamos sucintamente alguns conceitos teóricos que, do geral para o particular, permitem uma leitura esclarecedora sobre os pressupostos do trabalho. Seguimos com a delimitação do objecto de estudo com recursos a algumas gramáticas de referência e olhamos depois de que forma é tratados nos documentos orientadores e reguladores das aprendizagens.

O segundo capítulo faz o enquadramento da escola onde foi realizada a intervenção. As instalações, os agentes educativos, o pessoal docente, os alunos, os documentos orientadores, a situação do FLE a nível nacional e na própria escola, enfim, um retrato tão fiel quanto possível do contexto educativo e da realidade social do Agrupamento de Escolas Mães d’Água, onde o estagiário observou e leccionou as aulas da componente curricular do mestrado.

O terceiro capítulo constitui-se como o epicentro do trabalho e está dividido em três partes: a fase diagnóstica, a sequência didáctica e a descrição das aulas. Numa primeira fase, damos conta do diagnóstico realizado nas duas turmas sensivelmente quatro meses antes da intervenção, o que nos permitiu avaliar do conhecimento linguístico dos estudantes sobre este fenómeno. Constatou-se o expectável: embora pudessem ter ouvido falar de tal variação, os alunos não apresentam qualquer critério na utilização de um ou outro pronome.

Numa segunda fase, expomos detalhadamente em que consistiram as aulas, desde os momentos que a dividem, as actividades linguísticas e estratégias utilizadas, a competência mais trabalhada e a tipologia de exercícios aplicados. Encontramos aqui portanto o fio condutor do percurso idealizado até chegar à intervenção propriamente dita. Na última fase, é feita uma descrição das aulas que permite a reconstituição fidedigna das ocorrências registadas nas doze aulas leccionadas nos dois níveis de ensino.

Os resultados são analisados no quarto capítulo para depois se proceder a uma reflexão e às primeiras conclusões. Primeiro, analisamos os resultados de cada turma para posteriormente podermos fazer uma análise comparativa dos resultados do teste diagnóstico com os resultados dos teste de avaliação para verificar se de facto houve progressão. Com base nestes dados, também aferimos qual das turmas, caso se verifique, teve uma progressão mais significativa. Neste ponto, falta referir que a abordagem ao ponto gramatical diferiu ligeiramente de uma turma para a outra, também por causa destas diferenças: todas as indicações (observações, actas, professora cooperante) apontavam para uma turma nitidamente melhor do que outra, mais empenhada, participativa, com melhores notas no global e alunos de excelência, a turma do 9.º ano.

Assim, escolheu-se para o 9.º ano um ensino mais centrado no professor e na informação que transmite, se bem que com laivos de estimulação do pensamento crítico, incitando-o a fazer escolhas e a ser proactivo e a turma *testou* uma das hipóteses iniciais, a hipótese B: *questiona-se se o aprendiz não interiorizará mais facilmente uma estrutura formal se esta for objecto d'uma explicitação magistral, sistemática e recursiva, com um teor metalinguístico constante, centrado no saber e desprendido das actividades e centros de interesse dos estudantes?*

Por seu turno, o 10.º ano foi alvo de uma pedagogia mais centrada no aluno, em que o professor apoia mas não guia as aprendizagens, fomenta a reflexão e o pensamento crítico, dá a escolher e responsabiliza, mas que apresenta alguns traços de um ensino mais expositivo e magistral. A hipótese A, testada pelo 10.º ano: *não será possível de defender uma aprendizagem estimulante para o aluno munindo-o simultaneamente de indícios e estratégias linguísticas que favoreçam o desenvolvimento da sua competência de comunicação?* Evidentemente que as condições específicas do contexto em que se realiza a intervenção determinaram fortemente os resultados.

As conclusões são sempre um ponto de convergência daquilo que foi feito e do que ficou por fazer, permitindo assim a abertura de novas perspectivas apoiadas nas opções tomadas e partindo das experiências, feitas de sucessos e de fracassos, mas sempre enriquecedoras. Aqui também se perspectivam novos desafios deixados pelos dados e conclusões desta intervenção.

Palavras-chave: ensino, gramática, FLE, conceptualização, pronomes relativos

Sigles et abréviations

AEMÁ	Agrupamento de Escolas Mães d'Água
CECR/Cadre	Cadre européen commun de référence pour les langues
DDL	Didactique des langues
DDLES	Didactique des langues étrangères et secondes
FLE	Français langue étrangère
FLM	Français langue maternelle
GU	Grammaire universelle
L1 / LM	Langue 1 / Langue maternelle
L2 (LS)	Langue 2 (Langue seconde)
LC	Langue(s) cible(s)
LE	Langue étrangère
UV	Unité de valeur, discipline créditée à la Faculté de Lettre

INTRODUCTION

Les différents moments d'observation et les interventions réalisées au début du III^e semestre en classe de FLE, dans le cadre de ce master, ont permis d'identifier plusieurs phénomènes linguistiques passables d'être travaillés et étudiés en vue d'une contribution, modeste quelle soit, pour une meilleure compréhension des caractéristiques de l'interlangue des apprenants, lors de la *Prática de Ensino Supervisionada* prévue pour le semestre IV de ce master.

Ayant admis auparavant que l'objet de cette intervention pouvait retomber sur un point grammatical, au détriment d'une tâche communicative proprement dite ou de la lecture d'une œuvre littéraire, on a pu constater, lors des observations en 9^{ème} 2, que les apprenants révélaient des difficultés au niveau de la construction de structures relatives en trois occasions distinctes : pendant la correction orale d'un exercice du manuel qui exigeait l'identification des antécédents de quelques pronoms (reprise anaphorique), dont quelques pronoms relatifs simples ; lors de la correction d'un exercice écrit qui servait à décrire et caractériser *sa* famille (erreurs au niveau du *choix* du pronom relatif et recours aux stratégies résomptives) : et, finalement, en production orale préparée qui consistait à présenter *sa* famille, à la suite de l'exercice précédent (en admettant qu'il y eut un « transfert » des structures erronées de l'exercice écrit).

Dès lors, on a considéré la possibilité de centrer l'intervention finale sur les structures relatives, plus précisément sur la distinction entre « *qui* » sujet et « *que* » complément d'objet direct (COD). Le problème de la relativisation en FLE (ou en portugais LM) est un fait amplement attesté par de nombreux travaux de recherche qui, en quelque sorte, servent à valider la pertinence de ce point grammatical.

Or, aujourd'hui les programmes de LE au Portugal, et notamment les programmes de FLE, se fondent principalement sur une approche communicative et une perspective actionnelle, subsidiaires du CECR. Évidemment que, dans ce contexte, l'enseignement de la grammaire, n'étant pas à négliger, ne constitue pas en soi une approche méthodologique consensuelle et surtout pas prioritaire en vue de l'acquisition et/ou de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère. La première préoccupation, qui s'étale sur le premier chapitre, est donc une tentative de défendre l'enseignement de la grammaire et de l'adapter, bien sûr, aux exigences

éducatives d'un contexte précis (système éducatif, cursus, programmes, école, classes).

Afin de commencer à évaluer l'ampleur de la tâche, on prend comme exemple les résultats d'un questionnaire appliqué à un groupe d'apprenants d'anglais avancé (L2) : selon eux, ce qui les aide le plus dans le développement de leur compétence communicative c'est la *Conversation with English speakers / in groups*, par contre ce qui les aide le moins c'est *Learning grammar / drills* (Nunan, 1999 : 59-60). Toutefois, l'auteur alerte :

Data such as these need to be interpreted carefully. For example, they do not mean that we should abandon the teaching of grammar. However, we may need to think again about how we go about teaching grammar, we need to be more explicit in showing learners how grammar instruction relates to the achievement of communicative objectives. (idem: 60)

Ce constat, c'est-à-dire, le fait que le professeur de LE doit réfléchir sur son approche (sa perspective et ses méthodes) de l'enseignement de la grammaire, soutient en grande mesure le défi que l'on se propose de relever. De ce fait, le premier chapitre se chargera donc d'encadrer les théories qui légitiment l'intervention pédagogique ancrée sur un point grammatical, le détachant d'une approche communicative. Une conviction est à la base de cette démarche et se constitue comme présupposé : *très difficilement, un apprenant de LE parviendra à un niveau de langue C2 (référentiels du Cadre¹) sans une connaissance approfondie des structures grammaticales de la langue cible².*

De nombreux chercheurs, didacticiens, pédagogues et professeurs se sont interrogés sur le devenir de la grammaire dans les manuels et les cours de langue, dû notamment au surgissement (et chaleureux accueil) des « approches communicatives », dans les années 70, et de la « méthode naturelle » de Krashen et Terrel (1983), dans les années 80. Dans son introduction à un numéro des *Cahiers de l'ILSL*, consacré à la place de la grammaire en cours de FLE, Raymond Capré (2002 : 1-4) n'hésite pas à pointer deux raisons qui ont engendré ce qu'il désigne un « équivoque » (la crainte de la disparition progressive de la grammaire des programmes et manuels scolaires) :

¹ « Maintient constamment un haut degré de correction grammaticale dans une langue complexe, même lorsque l'attention est ailleurs (par exemple, la planification ou l'observation des réactions des autres). » (CECR, 2001 : 28)

² Toutefois, on a parfaite conscience que le répertoire des niveaux de compétences est déséquilibré.

...c'était méconnaître à la fois la force de la tradition – il y a une véritable culture de l'étude de la grammaire de la langue maternelle dans nos pays – et celle non moins forte de la conviction que rien de sérieux ne peut s'acquérir en langue française sans une solide base grammaticale.

Ceci dit, ce travail se fonde sur des hypothèses initiales que l'on se propose de vérifier et qui tiennent plus particulièrement de la démarche grammaticale (modalité d'enseignement). Par rapport au « renouvellement » de l'enseignement de la grammaire, on peut se poser cette question : (A) *Est-il possible de soutenir un apprentissage stimulant pour l'élève tout en le munissant d'indices et de stratégies linguistiques qui favorisent le développement de sa compétence communicative ?* Ou, contrairement, (B) *L'apprenant intériorise-t-il plus facilement une structure formelle si elle est l'objet d'une explication magistrale, systématique et réursive, au métalangage soutenu, centrée sur le savoir et dissociée des activités et centres d'intérêts des étudiants ?*

Bien que, a priori, ces deux « hypothèses » ne laissent aucun véritable doute quant au choix, notamment si l'on considère la *différenciation pédagogique* comme un facteur global de réussite, le fait est que ces deux « démarches » coexistent dans un même système éducatif et, très probablement, dans un même espace scolaire. Plutôt que d'attendre une totale uniformisation des pédagogies en cours, on préfère mettre à l'épreuve ces deux « façons de faire » pour ainsi dissiper les doutes et renforcer les convictions quant aux chemins à suivre.

Ce sont donc ces hypothèses qui ont engendré la recherche et le développement du cadre théorique que l'on présente. Dans un premier temps, on s'interroge brièvement sur l'acquisition des structures de la LM, et le rapport avec l'acquisition / apprentissage des LE³, tenant compte du fait que, de manière incontestable, dans ce cas précis, la LM des élèves et la langue cible, le portugais et le français, respectivement, sont deux langues très proches l'une de l'autre. Par ailleurs, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) souligne le rôle des données contrastives qui « ont une importance capitale dans l'estimation de la charge d'apprentissage et, en conséquence, dans la rentabilité de progressions concurrentes » même si « les apprenants de langues proches (...) risquent de tomber dans une traduction mécanique mot à mot. » (CECR, 2001 : 106)

³ Pour plus de commodité, on ne fera aucune distinction pertinente entre LE et LS (ou L2), utilisant indifféremment ces désignations à l'instar de la tradition linguistique américaine.

Cette constatation, risque inclus, met en valeur une autre conviction qui accompagne ces présupposés : *l'apprenant de FLE est en mesure d'assimiler une explicitation grammaticale « guidée » en français pourvu que la conscience linguistique de sa LM et les explications véhiculées et exercices soient adaptés aux prérequis du niveau d'apprentissage.*

Outre la définition de quelques notions pertinentes autour de ces questions, qui permettent de cerner le cadre de la démarche à entreprendre, le premier chapitre sert également à délimiter l'objet d'étude et les problèmes soulevés par la relativisation en français langue maternelle (FLM) et surtout en FLE. Ce point termine par un bref aperçu des documents qui orientent les options pédagogiques des agents éducatifs au Portugal, notamment, celles des manuels utilisés pour cette intervention, auxquels on fera référence un peu plus loin.

Pour mieux déterminer le contexte dont il est question, le deuxième chapitre fait une description avec la précision possible de l'école où les moments d'observation et d'intervention ont eu lieu. De sa création au contexte socioculturel qui l'entoure, passant par sa structure organisationnelle et le personnel qui y travaille, ces quelques pages reflètent l'ambiance de travail et les conditions créées pour la pratique pédagogique. D'autres indicateurs jugés pertinents, comme l'état des lieux du français au Portugal ainsi qu'au groupement d'école (AEMÁ), et une brève caractérisation des classes de l'intervention concluent ce chapitre.

Le souci d'apporter les meilleures solutions à *l'ensemble pédagogique* qu'il a fallu mettre en place dans ce contexte est patent dans le troisième chapitre qui se constitue de trois sous-parties : le diagnostique, la séquence didactique et la description des cours. Évidemment, le diagnostique constitue la base sur laquelle repose toute la structure de la démarche et servira d'élément comparatif pour l'analyse des résultats obtenus et réflexion finale. Premièrement, c'est l'analyse du diagnostique qui a déterminé le choix des « solutions » didactiques pour la séquence et la description des cours expose la mise en pratique de ces « solutions ». Il existe nécessairement une dépendance structurelle entre chacune de ces sous-parties.

Par « solutions », on entend une adéquation entre diagnostique et intervention, stratégies et activités, compétences et exercices, moments du cours et gestion de l'unité, tout en tenant compte des caractéristiques des classes et des

modalités d'enseignement. Ce chapitre étale, tant bien que mal, de manière détaillée, les notions acquises et la « méthode » globale prévue pour les séquences didactiques et employée par le stagiaire dans ses cours, desquels on fera une description, et constitue évidemment l'épicentre de ce travail.

La « méthode » (ici particulièrement, stratégies, exercices et moments du cours) est théoriquement la même pour les deux classes. Toutefois, il existe deux raisons majeures qui peuvent conduire à une modification du résultat final : la première, les caractéristiques des classes et l'application (mise en pratique) des plans de cours (ce qui englobe la performance du stagiaire) ; la deuxième, le traitement différencié (ou approche) du même point grammatical. Si la première de ces raisons est d'une imprévisibilité que l'expérience aidera à minorer et à surmonter, la deuxième est une expérience en elle-même et a pour objectif de valider une des hypothèses initiales ou, du moins, d'en faire un rapprochement et d'en tirer des conclusions.

Ces conclusions sont présentées dans le chapitre 4, précédées de l'analyse des résultats obtenus. Cette analyse englobe une comparaison entre la phase de diagnostique et la phase d'évaluation finale, mais aussi un rapprochement entre les deux classes, afin de pouvoir constater s'il y eut évolution entre les deux phases et, le cas échéant, quelle classe (ou si l'on préfère « quelle approche ») enregistre l'évolution la plus significative. Les conclusions de cette analyse donneront lieu à une réflexion finale qui comprend essentiellement les observations et constatations, les échecs et les réussites du processus entamé au moment où on prit la décision d'aborder les structures relatives simples pour les séquences de *Prática de Ensino Supervisionada*.

CHAPITRE 1 – CADRE THEORIQUE

L'approche initiale de ce travail se fonde sur des préjugés empiriques admis dans le cadre de l'acquisition de la grammaire en L1, et les potentiels *transferts* de cet apprentissage en L2. Pour cela on partira de quelques notions et théories qui semblent pertinentes pour cette approche. Loin de vouloir décrire de façon exhaustive ces théories, la tâche principale sera de les présenter brièvement, tout en faisant un rapprochement entre celles-ci et les hypothèses de travail formulées.

Les théories en didactique des langues (DDL) ainsi que de ses sous-ensembles, notamment la didactique des langues étrangères et secondes (DDLES), ont souffert une telle recrudescence, à partir du troisième tiers du XX^e siècle, que la DDL se constitue aujourd'hui autour d'un débat sur la scientificité de son objet, et donc sur la validité de ses acquis et de ses recherches en tant que *discipline nouvelle en sciences humaines*. Cette prolifération théorique contraint à restreindre aux aspects fondamentaux les méthodologies et les méthodes – ou approches – à étudier. Sans déprécier aucunement une méthodologie, une méthode ou terminologie, un outil de référence ou même un auteur, on traitera de notions plus étroitement liées à la didactique du français langue étrangère et seconde (DFLES) – qui a pour « objet l'étude des conditions et modalités d'enseignement et d'appropriation du français en milieu non naturel » (Cuq et Gruca, 2005 : 52), autrement dit, celles qui ont influencé plus directement les choix de l'*ensemble pédagogique* présenté plus loin.

Dans leur ouvrage, Cuq et Gruca (2005) commencent par circonscrire le *champ* du FLE, reprenant le concept de Porcher (idem : 23) qui affirme que l'on peut parler de *champ* « quand il y a des enjeux et des acteurs, c'est-à-dire des biens (matériels et symboliques) et des agents (individus, groupes, institutions) qui les poursuivent selon des stratégies réglées. » Semblablement, toute proportion gardée, ce travail se doit aussi de délimiter les grandes lignes théoriques qui ont orienté son processus d'élaboration et application, avant de l'intégrer dans le *champ* plus spécifique du FLE. Ce chapitre se charge également de cerner l'objet d'étude et les outils de référence qui circonscrivent l'*ensemble pédagogique* en analyse au troisième chapitre.

1. La Grammaire Universelle

La *grammaire* générative de Chomsky⁴, de laquelle émane la théorie syntaxique des principes et des paramètres, (reformulation présentée dans *Lectures on Government and Binding*, 1981), sous-entend que tout être humain a une capacité innée à apprendre une langue naturelle, puisque la grammaire est un module codé génétiquement qui fait parti de l'ensemble de ses capacités cognitives. Chomsky soutient qu'à ce module *grammatical* sont consignés des principes fixes, communs à toutes les langues, et des paramètres, particuliers, caractéristiques de chacune d'entre elles. Les arguments de cette théorie arborent la notion chomskyenne de grammaire universelle (GU) et soutiennent donc que le processus d'acquisition d'une langue est un processus spontané et naturel, uniforme, indépendamment du système linguistique (la langue particulière) dans lequel il puisse s'inscrire.

Cette théorie postule donc qu'il existe une *grammaire minimaliste*, un dénominateur syntaxique commun à toutes les langues, même si ses règles présentent un très bas niveau structurel. Un élément central de la théorie de la GU est, sans doute, le jugement de grammaticalité, puisque la *grammaire générative* se constitue comme « un ensemble de règles, d'instructions, dont l'application mécanique produit les énoncés admissibles (grammaticaux) » (Ducrot & Schaeffer, 1995 : 67) de la langue particulière. Autrement dit, elle prétend donner des réponses sur l'origine de cette capacité de produire et de reconnaître la grammaticalité des énoncés qu'ont les sujets parlants de LM, dès leur plus jeune âge.

Or, si on considère cette capacité comme un fait acquis, on pourrait évidemment, à titre d'exemple, par rapport aux deux langues cible (LC) en présence dans ce travail, le portugais et le français, prévoir que les sujets parlants de ces LC sont en mesure d'opérer un jugement de grammaticalité sur les phrases

« **Le professeur est très sympathique que l'on a vu* » ou
« **O professor ontem que vimos é muito simpático* »

reconnaissant une dépendance structurelle qu'ils n'ont pourtant pas (encore) apprise. Bien entendu, cette première constatation sert *juste* comme point de départ de la démarche : l'apprenant peut émettre un jugement grammatical sur des énoncés dans sa LM. Mais qu'en est-il pour la langue étrangère ?

⁴ On ne retiendra de cette théorie que ce qui semble particulièrement utile pour justifier les hypothèses initiales, ici surtout la théorie des Principes & Paramètres.

Sur ce point, on reprend une conviction de Besse & Porquier (1984 : 179) selon laquelle « un apprenant peut avoir le sentiment (*feel*) que telle phrase est grammaticale, simplement parce qu'elle s'inscrit parfaitement dans le système par lequel il a intériorisé ce qu'il a acquis de la langue étrangère (elle correspond à la grammaire de son **interlangue**⁵), et savoir qu'elle n'est pas admise dans la langue-cible ». Bien que cette démarche se veuille plus proche de la notion d'*apprentissage* que de celle d'*acquisition*, il convient de remarquer que le bagage linguistique (grammatical) que l'apprenant acquière en LM pourrait bien être décisif, pour son apprentissage mais aussi pour la réussite de la démarche.

Jean-Louis Chiss (2002 : 11), dans un article sur l'enseignement / apprentissage de la grammaire, rappelle « quelques principes simples » inspirés d'Henri Besse que l'on se permet de transcrire :

on ne peut pas inculquer à un débutant en langue étrangère une représentation grammaticale savante de cette langue-cible sinon en pure perte; il faut que les apprenants aient déjà intériorisé certains microsystèmes de la langue étrangère pour qu'ils soient à même de « raisonner grammaticalement ». C'est dire que beaucoup de choses dépendent de leur degré de « grammaticalisation » scolaire antérieure en langue maternelle ou dans une autre langue étrangère. La « conceptualisation » qui peut les amener à une compréhension du système et pas forcément à l'énoncé d'une règle - seulement au constat de régularités - est un travail long qui dépend non seulement de cette « grammaticalisation » antérieure mais d'éléments pédagogiques comme le temps imparti, le type de pédagogie mis en œuvre (pas frontale mais coopérative par exemple).

La *conceptualisation* est une stratégie fondamentale dans la structure de la démarche que l'on cherche à justifier progressivement. Or, cette stratégie requière un « travail long » qui dépend aussi du « type de pédagogie » mis en œuvre et, ainsi, il paraît évident que les circonstances dans lesquelles se déroule cette intervention ne permettront pas ce que préconise l'auteur⁶. D'autre part, le succès de cette *stratégie* dépend aussi du « degré de « grammaticalisation » scolaire antérieure » de l'apprenant, notamment en langue maternelle. En admettant que ce degré de « grammaticalisation » correspond aux prérequis pour les niveaux scolaires où l'intervention prendra place, on est en mesure de définir quel rôle peut jouer la GU dans l'apprentissage de la LE / LS.

⁵ Les termes en gras sont de la responsabilité des auteurs.

⁶ On ne veut surtout pas ouvrir le débat ici, mais il nous semble que la « pédagogie frontale » est très enracinée dans le contexte (système éducatif) où se déroule l'intervention.

1.1. La Grammaire Universelle et la Langue Seconde

Reprenant les hypothèses formulées par Germain et Séguin (1998 : 100), on considère ici que la GU joue un *rôle indirect* dans l'apprentissage d'une langue seconde. Cette hypothèse « veut que cet apprentissage se fasse à partir de ce que l'apprenant connaît déjà dans sa L1. Le point de départ vers la L2 se ferait à partir des valeurs déjà assignées aux paramètres dans la L1 ».

Loin de pouvoir parler d'analyse contrastive dans la démarche élaborée, la comparaison entre les deux langues cible (LC) semble toutefois une stratégie inévitable, considérant la grande similarité présentée par celles-ci. Par ailleurs, Ringbom et Jarvis (2009 : 111) voient dans ce qu'ils nomment « cross-linguistic similarities » une aide précieuse lors de l'activation des transferts qui favorisent l'apprentissage :

When they are able to perceive similarities between L1 and L2 items, learners make use of an oversimplified L2 = L1 equivalence hypothesis, mapping the functions or meanings of L2 items directly onto existing L1 items during comprehension, and mapping the functions or meanings of L1 items onto L2 items during production.

Dans le même ordre d'idées, l'apprenant qui débute en LE, n'ayant pas encore à sa disposition les outils nécessaires à une représentation acceptable de son *interlangue*, sonde constamment les paramètres assignés à sa LM (ou L1) pour comprendre et produire en L2. De plus, les auteurs signalent qu'à ce stade l'apprenant aurait tendance à se concentrer plus sur la forme que sur le contenu, qu'ils croient « less accessible to direct observation and analysis ». Cette dernière remarque est plutôt enthousiasmante puisque ce travail se centre particulièrement sur une forme grammaticale, au détriment de contenus socioculturels, par exemple – qu'il ne néglige toutefois pas.

Cela dit, en admettant que cet étudiant idéal remplit de façon acceptable tous les critères énoncés, en admettant que l'acquisition de structures relatives simples s'opère dès le plus jeune âge en portugais (Valente, 2008), que l'apprenant portugais de FLE a un degré de *grammaticalisation* en LM acceptable pour le niveau scolaire visé, et que cette *grammaire* jouera un rôle direct dans son apprentissage de la LE, il demeure invraisemblable qu'il reconnaisse comme agrammatical le segment

« *L'homme que est debout semble triste », puisque en portugais
« O homem que está de pé parece triste »

ne l'est pas, et que l'on défend que l'apprenant fait appel à ses connaissances en L1 (les paramètres déjà assignés) pour enrichir son interlangue et conséquemment le niveau de sa L2. On parle donc d'interférence (et non plus de transfert) quand la similarité et le recours à la L1 engendrent la faute.

1.2. Interlangue et interférence

La notion d'interlangue a été fixée par Selinker après que d'autres théoriciens aient successivement utilisé les concepts « compétence transitoire », « compétence intermédiaire », « système approché », « dialecte idiosyncrasique » ou encore « lectures d'apprenants » (Saint Moulin, 2005 : 36 ; Cuq, 2003 : 140). Ces concepts permettent, d'ailleurs, de mieux définir *interlangue* qui serait donc la langue qu'un apprenant utilise à un moment donné (un stade) de son apprentissage d'une L2. En d'autres termes, l'interlangue se situe entre la langue source et la langue cible et se caractérise par un comportement évolutif et très instable, puisque c'est un système en *transition* vers la langue cible, « à la fois structuré et en cours de structuration et de restructuration », selon Cuq (*ibid.*).

L'interférence se manifeste « en étudiant les systèmes des langues en présence dans les contextes d'enseignement-apprentissage, afin d'identifier les similitudes et les différences, posant par hypothèse que celles-ci favorisent l'apprentissage (transfert) ou constituent la cause essentielle des fautes (interférence) » (*ibid.* : 139). Donc, l'interférence est bien un phénomène propice à la faute. De ce fait, quand l'apprenant portugais de FLE utilise un trait syntaxique (ou autre) de la langue source dans la langue cible, faisant une généralisation de la règle qu'il *domine*, on peut effectivement s'attendre à la faute. Par exemple, il pourrait parfaitement admettre

« **Demain pleut* »

puisque le portugais est une langue à sujet nul, contrairement au français, et qu'il admet

« *Amanhã chove* ».

Dans la même ligne, on ne s'attendra pas à ce que ce même apprenant fasse la différence entre le pronom relatif sujet et le pronom relatif objet avant qu'il soit instruit à la faire, de façon explicite.

2. Enseignement de la grammaire

Il est des cas où l'apprentissage d'une langue étrangère vise avant tout à faire que l'apprenant acquière une maîtrise de la composante linguistique d'une langue (connaissance de son système phonétique, de son vocabulaire et de sa syntaxe) sans souci de finesse sociolinguistique ni d'efficacité pragmatique.

(CECR, 2001 : 106)

Le débat sur l'enseignement / apprentissage de la grammaire en classe de langue n'est pas nouveau et a sûrement gagné un nouvel élan avec l'apparition des approches communicatives. L'enseignement traditionnel de la grammaire (la grammaire-traduction) et la centration excessive sur le métalangage semblent être désormais des approches *démodées*⁷. Néanmoins, bien des didacticiens freinent l'euphorie arriviste de cette nouvelle « révolution méthodologique », comme Puren (1995) qui reproche à l'approche communicative le manque d'une cohérence méthodologique « unique, forte, globale et universelle », signalant que cette approche implique « le retour à une configuration éclectique ».

Or, d'autres auteurs se prononcent vivement en faveur de l'enseignement / apprentissage de la grammaire. Peut-être parce qu'ils reconnaissent dans cette démarche une cohérence méthodologique, perdue sous d'autres approches. Thérèse Jeanneret (2002 : 38), par exemple, défend « deux ordres de légitimation à l'enseignement de la grammaire » dans les cursus de FLE :

le premier est relatif à un objectif d'intériorisation par l'apprenant de la grammaire du français selon un processus qui l'amène à s'approprier des structures linguistiques; le second tient à l'activité de réflexion sur la langue qu'offre la perspective grammaticale, par exemple en créant des occasions de comparaison entre langue source et langue cible, ce qui permet à un ensemble d'activités de conceptualisation de se mettre en place.

Modestement que ce soit, l'intervention pédagogique que l'on présente se propose de travailler, toutes proportions gardées, ces deux *ordres* : mettre en place un processus d'appropriation des structures à étudier par le moyen de la réflexion, de la comparaison et de la conceptualisation de ces structures. D'autre part, l'éclectisme face aux méthodologies (Puren, 2007) vient valider une perspective *méthodologique* que beaucoup d'enseignants ont toujours entrepris dans leurs pratiques de classe ; l'enseignement / apprentissage de la grammaire n'est pas une fin en soi mais un moyen à encadrer dans une modalité qui puisse préserver et garantir d'autres objectifs, parmi lesquels on retrouve les enjeux communicatifs.

⁷ À souligner que rien n'empêche un professeur de langue a avoir recours à une explication métalinguistique.

2.1. Métalangage et grammaire explicite

La faculté de parler une langue donnée implique de parler **de** cette langue.
Roman Jakobson

En ce qui concerne les modalités d'enseignement de la grammaire, implicite ou explicite, bien que les recherches sur la matière soient contradictoires et ne contribuent pas à un choix prépondérant d'une en détriment de l'autre, en considérant le contexte spécifique de ce travail (salle de classe – unité de lieu et de temps –, nombre de cours et objectifs proposés), on s'incline dans cette approche vers une explicitation grammaticale nuancée que l'on fonde sur quelques opinions que l'on expose de suite.

Une étude menée par Scott (1990) qui envisageait des stratégies explicites et implicites d'enseignement du même point grammatical démontre que

Even though the students under the implicit condition heard ten times more examples of the target structure than the students under the explicit condition [...] the students under the explicit teaching condition performing better.

This result provides tangible evidence that implicit grammar teaching strategies, which require that students listen to a grammar structure repeated in a natural context, do not promote learning of the targeted structure.

(ibid. : 779, 780)

Il souligne plus loin que les étudiants contraints aux stratégies implicites se sont concentrés sur le contenu et non sur la forme du message, ce qui s'est avéré un désavantage lors de la résolution des exercices grammaticaux.

Or, sur cet *effet de centration* se prononçaient déjà Besse et Porquier (1984 : 77), d'après l'affirmation de Jakobson, réitérant que « pour parler **de** cette langue, il faut bien que notre attention soit orientée vers le code plus que vers la communication, qu'on ait les moyens lexicaux et grammaticaux pour le faire explicitement⁸, et qu'on en ait donc une certaine conscience ».

Par rapport au métalangage proprement dit, Francine Cicurel remarquait que « certaines activités comme les exercices, la compréhension de textes écrits ou oraux font place à un **discours explicitement métalinguistique** par le fait qu'il contient une terminologie spécialisée (des règles de grammaire ou des définitions par exemple). » (1985 : 23). On reprend encore une idée de cette auteure pour faire valoir une autre conviction : il n'est pas possible de faire une classe de langue sans avoir

⁸ C'est nous qui soulignons.

recours au métalangage, pour simple qu'il soit (nom, adjectif, féminin, pluriel, etc...), d'autant plus que, selon elle, la « classe [de langue] transforme le monde en objets métalinguistiques », le contenu devenant *forme*, la forme devient à son tour *contenu*, puisqu'elle est alors objet d'étude.

Il semble évident qu'un usage excessif du métalangage et de l'introduction de nouvelles catégories grammaticales, par exemple, alors que l'élève ménage son attention pour comprendre un discours et une langue qu'il ne domine pas ou très peu, peuvent causer chez lui une certaine saturation. Toutefois, s'il est sûr que le métalangage est omniprésent en classe de langue, il ne faut surtout pas mépriser le rôle que la connaissance métalinguistique peut jouer dans le processus d'enseignement / apprentissage du FLE. D'autant plus que

« Les études sur l'interlangue ou système intermédiaire des apprenants ont montré de quelle manière ceux-ci construisaient un système à partir de leur connaissance partielle de la langue-cible, de celle qu'ils ont de leur langue maternelle et des hypothèses qu'ils font à partir de ces connaissances. » (idem : 114)

Ces constatations viennent simplement renforcer l'idée de départ quant au besoin d'élaborer deux démarches distinctes (pour chacune des hypothèses formulées), une desquelles très proche de la méthode traditionnelle (cours magistral), quitte à heurter quelques principes pédagogiques dominants, afin de pouvoir vérifier les propos préétablis.

2.2. Focalisation sur la forme

Il paraît évident qu'enseigner / apprendre une LE ce n'est pas enseigner / apprendre la grammaire de cette langue. Par ailleurs, si l'on considère l'étude de Nunan (1999), apprendre la grammaire, selon les élèves, c'est ce qui les aide le moins dans leur compétence communicative. Donc, la motivation ne sera sûrement pas le facteur intrinsèque de l'apprentissage d'une discipline ou d'une matière que l'on considère *inutile*. Néanmoins, il existe un phénomène, indéniable aujourd'hui, qui pousse les didacticiens et les enseignants, depuis plusieurs années, à accorder à la grammaire l'importance due : le dogme du *communicatif* a amplifié le phénomène de fossilisation des erreurs les plus courantes chez les apprenants.

Pour combattre ce phénomène, sans toutefois retirer trop de place au *communicatif* (qui focalise le sens), la tradition anglo-saxonne préconise l'approche

basée sur la tâche (Long, 1991 ; Ellis, 1992 ; Nunan, 1999), qui focalise la forme et le système. Pour mieux comprendre la notion de *focalisation sur la forme* (*focus on form*), il suffit simplement de reprendre la distinction que les didacticiens font avec *focus on forms*. Cette dernière renvoie à l'enseignement de la grammaire (*grammar teaching*), tandis que la première notion, celle qui intéresse ici, représente *juste* un regard plus approfondie, une attention portée à la forme au détriment d'une méthodologie exclusivement attachée à la communication.

Ce regard privilégié sur la forme se donne préférentiellement au milieu ou à la fin de la tâche ou activité en cours. Dans les niveaux plus avancés ou quand il s'agit d'étudiants de LE adultes, ce sont eux souvent qui manifestent le besoin d'approfondir un point grammatical, une forme, surtout quand les langues sont proches et la comparaison entre les deux donne place à l'interférence. Dans ce cas précis, n'ayant pas une tâche comme produit final, face au niveau scolaire des deux classes et au contexte où s'insère l'intervention, la *focalisation sur la forme* se fera au milieu de la séquence et le moment sera contrôlé par le professeur, qui déclenchera l'alerte afin d'attirer l'attention des élèves sur la forme dont il est question.

3. Délimitation de l'objet d'étude

Le champ de recherche qui entête l'intervention didactique que l'on a préparée s'insère dans le domaine, plus vaste, de la relativisation ou structures relatives. La relativisation en français est un champ d'étude fécond, puisque l'acquisition / apprentissage de ses structures et son usage conséquent demeurent problématiques. En effet, on peut dire que le problème se pose dès la *grammatisation* de la langue, concept utilisé par Colombat (2003 : 3) pour désigner « l'outillage de la langue au moyen des instruments que sont les grammaires et les dictionnaires. » Par ailleurs, cet auteur *définit* ainsi, simplement, le moment déclencheur (de la recherche en langue / linguistique française) et l'origine de tous les maux, la « boîte à Pandore » de la grammaire française :

Ce qui est remarquable à partir des XVI^e et XVII^e s., c'est qu'on a d'un côté une langue bien « outillée », mais dont on perd progressivement la compétence, le latin, et de l'autre, une langue dont on a une compétence, mais pas encore d'outillage, à savoir le français.

Le français est aujourd'hui une langue bien « outillée », il est vrai, mais il n'en reste pas moins que, comme toute langue vivante, dynamique et, de ce fait, instable, entre la norme prescrite (idéale pour un registre soutenu) et l'usage réel qu'en fait la plupart de ses utilisateurs, la langue française, comme toute langue heureusement, souffre de nombreuses variations qui s'éloignent de l'usage normatif prescrit par les précis et les grammaires.

C'est au niveau de la langue parlée, bien évidemment, que les différences sont les plus criantes puisque, pense-t-on, il y a un souci constant d'économie du langage, une spontanéité et une facilité de reformulation – entre autres caractéristiques propres de l'oral –, impossibles ou non nécessaires pour ce qui est de la grammaire de l'écrit. Or, dans ce cas, le français parlé intéresse particulièrement parce que le « communicatif » et le « document authentique » sont deux concepts incontournables dans les courants de la DDLES et du FLE(S).

D'une part, le « communicatif » se centre sur les compétences que l'apprenant doit acquérir pour résoudre diverses situations de communication où il est engagé, avec une prépondérance de la production orale, des dimensions pragmatiques et sociolinguistiques. D'autre part, les « documents authentiques », extraits de toute sorte de situations communicatives réelles, se chargent de « mettre l'apprenant au contact direct de la langue et de concilier l'apprentissage de langue à celui de la civilisation » (Cuq, 2003 : 29). Dans ce cadre, il semble indispensable de tenir compte des variations du français parlé par les locuteurs natifs.

3.1. Les structures relatives – les usages en LM

Françoise Gadet (2003 : 99-100), par exemple, dans un article sur la variation de la langue française considère les propositions relatives comme une *zone* très stigmatisée et stéréotypées et donne des exemples comme

« *La fille que je sors avec* »,
« *Les livres que j'ai besoin* » et
« *C'est ça que j'ai besoin* »

pour illustrer des expressions soit dites *populaires* (usage généralisé) soit très fréquentes chez toute sorte de locuteurs, desquels on pourrait s'attendre à un langage un peu plus soigné, c'est-à-dire, adéquat à un registre courant.

Blanche-Benveniste (1990) avait déjà proposé d'intégrer les données non normatives et les données normatives de la production des relatives dans un même modèle typologique, considérant les usages non normatifs de trois langues : le français, l'espagnol et le portugais. Il serait bien trop fastidieux et hors de propos de détailler les observations présentées dans cet article, fort intéressantes d'ailleurs. On se permet cette référence, dans ce contexte, pour les raisons suivantes.

L'auteure propose un rapprochement d'un phénomène d'usage non normatif en langue parlée – que les grammairiens appellent le phénomène de « réduction à *que* »⁹ – à son usage normatif, dans un seul modèle descriptif. De son côté, Jean-Louis Chiss (2002 : 6) défend que la « différence des marques linguistiques à l'écrit et à l'oral » aurait déjà dû prendre place dans les grammaires pédagogiques et dans certaines grammaires de référence. Ne parle-t-on pas ici de l'outillage (de Colombat) de la nouvelle grammaire de la langue parlée ?

De son côté, Chiss soutient que « l'éloignement de la grammaire dans l'optique communicative » peut s'expliquer par son *obsession* de l'oral, alors que la grammaire est traditionnellement associée aux domaines de l'écrit (lecture et écriture) et que le « manque de didactisation des travaux sur la grammaire du français parlé » corrobore cette idée. Il paraît clair que la grammaire n'est plus une affaire que de la langue écrite et que le « communicatif » (c'est-à-dire, la langue parlée) en a autant besoin.

De plus, Blanche-Benveniste identifie un phénomène / problème commun à deux idiomes qui intéressent pour cette étude, phénomène et idiomes, évidemment, raison plus que suffisante pour valider la pertinence de son objet. Toutefois, la relativisation en français est un problème pour les apprenants d'autres LM. Et qu'est-ce qui origine alors cette difficulté commune aux apprenants anglophones, hellénophones ou lusophones, entre autres ? Outre les traits sémantiques [+ humain] et [- humain] en anglais ou la nature invariable ou fléchi de la particule dans les deux systèmes de relativisation en grec (cypriote et standard), l'auteure de l'article pointe la différence entre les trois langues étudiées :

⁹ Ce phénomène n'est pas nouveau. Henri Frei, par exemple, en fait une description exemplaire dans sa *Grammaire des fautes*, dont la première parution date de 1929, et note : « la généralisation du *que* répond au besoin de disposer d'un instrument invariable remplaçant tous les autres relatifs. » (1971 : 182-191).

Qui sujet est une spécificité du français ; l'opposition entre *qui* sujet et *que* complément n'a pas d'équivalent dans les deux autres langues. M. Harris (1978 : 213) y voyait une « exception » par rapport aux autres langues romanes, qui ont uniformément *que* pour le sujet et le complément. Les auteurs contemporains qui suivent les analyses de Moreau (1971) sont d'accord pour analyser cette forme *qui* comme une particule *que*, qui s'adjoint automatiquement un *i* quand elle rencontre un verbe conjugué non précédé de son sujet :

Or, en ce qui concerne la relativisation (relatives adjectives), nulle doute que le procédé renferme des principes communs à toutes les langues, ne serait-ce que de constituer l'expansion du groupe nominal à la manière d'un adjectif. Cependant, l'usage des pronoms relatifs dans les diverses langues est paramétrique, c'est-à-dire qu'il varie selon les caractéristiques de chacune. L'apprenant de français, anglais ou portugais, L2, niveau débutant, devra tenir compte des variations de la structure interne de ces langues, qui sont de nature diverse par ailleurs. Si en anglais *who* et *which* pourraient se distinguer par le trait [+/- humain], qui pourrait avoir la correspondance en portugais de *quem* et *que* (même si le *que* est un *pronom universel* et remplace constamment *quem* et d'autres pronoms), en français, les pronoms *que* et *qui* jouent un double rôle : en dépit de subordonnants, ils ont une fonction dans la subordonnée relative. C'est cette fonction qui détermine l'utilisation de l'un ou de l'autre et c'est ce paramètre que l'on prétend exploiter.

3.2. La proposition relative adjective

La proposition relative est un phénomène linguistique de grande ampleur dû notamment à sa fréquence et à sa spécificité. On portera donc un regard sur quelques grammaires de référence de façon à mieux comprendre sa structure.

La *Grammaire du français*, de Denis & Sancier-Chateau (1994 : 472), définit cette proposition selon deux critères : le critère formel et le critère syntaxique. Le premier rend compte de son introduction dans la phrase par un « outil relatif » à statut complexe : cet « outil » (les exemples n'utilisent que « *qui* » et « *que* »), simultanément, « **représente**¹⁰ son antécédent (...) et assume une fonction syntaxique dans la subordonnée » et, par le même biais, « joue un rôle démarcatif : situé en tête de la proposition, il introduit la subordonnée et la rattache à sa principale ; à ce titre, il est comparable à la conjonction de subordination.

¹⁰ Les termes en gras sont de la responsabilité des auteurs.

Le critère syntaxique relève bien évidemment de sa dépendance qui l'empêche de « subsister seule » et la définit comme *subordonnée*. Les auteurs distinguent encore trois types de relatives, dont les relatives adjectives, celles qui intéressent ici, « qui ont un antécédent et le complète à la manière d'un adjectif qualificatif ».

De leur côté, Martin Riegel, Jean Christophe Pellat et René Rioul (2005 : 479-481) disent que les « propositions relatives sont des propositions subordonnées qui sont introduites par un pronom relatif (ou plus rarement par un déterminant relatif) », poursuivant leur définition par le rôle attribué au pronom relatif. Ils ajoutent que ces « relatives sont dites adjectives parce qu'elles fonctionnent comme des adjectifs épithètes ».

La grammaire de Joëlle Gardes-Tamine (2004 : 48, 49, 56), présentant un « classement mixte » des *subordonnées*, distingue

les propositions relatives qui ne sont pas introduites par une conjonction, mais par un **pronom** ou un **déterminant relatif**, et s'articulent généralement non pas sur un verbe mais, à la manière d'un adjectif, sur un substantif. De plus, le relatif a une fonction dans la proposition qu'il introduit (...)

et s'attarde un peu plus loin sur les diverses formes que l'élément *qu-* comprend en soulignant que, quand

le relatif est précédé d'un antécédent, le critère le plus important est celui de la **fonction** et l'on doit distinguer les pronoms sujets, *qui*, ou *lequel*, compléments directs ou attributs, *que* ou *lequel* et compléments prépositionnels.

3.3. Les pronoms relatifs « *qui* » et « *que* »

Après consultation de différentes grammaires de référence, on constate qu'il est très difficile de dissocier la proposition relative des particules qui l'introduisent, les pronoms relatifs, puisque quasiment toutes ont tendance à définir, ou dû moins à présenter, les différents pronoms immédiatement avant ou après.

Comme exemple de ce que l'on avance, on reprend la *Grammaire méthodique du français* (Riegel, Pellat et Rioul, 2005 : 479) qui, dans un point dédié aux propositions relatives, spécifie que le pronom relatif par lequel celles-ci sont introduites « peut être un **relatif simple** : *qui*, *que*, *quoi*, *dont*, *où* ; ou un **relatif composé**, pronom ou déterminant : *lequel*, (...) qui varie en genre et en nombre ». Les auteurs notent également que le pronom relatif « cumule deux rôles » : il

introduit la relative, « dont il constitue l'opérateur de subordination ou subordonnant », et il est coréférent à son antécédent.

A ce titre, il constitue un substitut du GN et assume une fonction dans la relative. Sa forme est essentiellement conditionnée par cette fonction : qui en position de sujet, que comme complément direct du verbe, quoi et lequel après préposition, dont et où comme groupes prépositionnels.

Tout ce que l'on pourrait ajouter à ce sujet ne serait plus très pertinent. On voudrait toutefois encore justifier le choix de ces deux pronoms relatifs. Une des raisons de la prolifération des études sur ce cas particulier de la relativisation en français (la distinction « *qui* » sujet et « *que* » objet) est sûrement la fréquence de ces pronoms relatifs. Le *français fondamental, 1^{er} degré* (Ministère de l'Éducation Nationale, 1970), une étude de fréquences des mots sur la langue parlée (312'135 mots, dont 7995 différents), qui résulte d'un « choix méthodologique dans le vocabulaire et la grammaire de façon que l'essentiel puisse être enseigné d'abord », envisage l'enseignement des pronoms « *qui, que ; où* » et précise :

(26) On n'enseignera que les formes *qui*, sujet :

l'enfant qui est venu

et *que* objet :

la maison que j'ai achetée

(27) On enseignera l'adverbe relatif *où*.

(28) On enseignera la construction : c'est (nom ou pronom) suivi de *qui* ou de *que*.

Cette décision se fonde sur une étude de fréquence où le relatif « *qui* » occupe la position (P) 20 dans l'ordre d'apparition avec une répartition (R) en 160 *cahiers* (total de 163) et une Fréquence (F) de 3'096. Il est suivi du relatif « *que* » (P : 54, R : 157, F : 1'131), « *où* » (P : 112, R : 131, F : 406) et, loin derrière, du *dont* (P : 428, R : 45, F : 66)¹¹.

Ce critère de fréquence a été suivi par de nombreux auteurs pour justifier les priorités d'enseignement. Joel Walz (1981a), par exemple, dans un de ses articles sur les pronoms relatifs en français, dresse un tableau avec les résultats de Gougenheim et al (*ibid.*) et de deux autres auteurs, Allaire et Porter, avec une distribution similaire. Par la suite, il en conclut que, pour l'*elementary level*, « *qui* and *que* are the only ones that must be taught. », insinuant que quelques professeurs pourront ajouter le « *où* » à leurs contenus morphosyntaxiques du niveau initiation, selon les progrès vérifiés.

¹¹ Pour plus de précisions sur la méthode, les témoins, la fréquence et d'autres curiosités, cf. Gougenheim et al. (1964 : 59-134)

4. Les outils de référence

De façon à planifier l'unité didactique, d'une part on a cherché à se certifier que les contenus morphosyntaxiques en analyse s'encadraient dans les documents de référence et, d'autre part, on a vérifié l'importance accordée à l'enseignement / apprentissage de la grammaire pour pouvoir en faire part ici. Il est peut-être opportun de rappeler que les programmes de FLE au Portugal ont déjà quelques années (1991 pour le 3^{ème} cycle et 2001 pour le Secondaire) et qu'il est donc convenable de tenir compte de quelques documents d'orientation postérieurs qui, en large mesure, ont comme point de repère le CECR.

4.1. *Cadre européen commun de référence pour les langues*

Le *CECR* est le résultat d'une longue maturation et réflexions portées sur les travaux scientifiques mis en œuvre pendant dix ans (1991 – 2001), après la décision formelle¹² d'élaborer un cadre commun de référence pour l'enseignement / apprentissage des langues en Europe. Bien avant, les penseurs de l'Europe moderne, multiculturelle et plurilingue, prenaient conscience que le *vieux continent* tendait désormais vers un axe commun et que, nécessairement, il fallait établir une base de communication plus solide entre ses concitoyens, visant ainsi « *parvenir à une plus grande unité parmi ses membres [...] par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel* » (Conseil de l'Europe, 2001 : 9)¹³. Cet objectif général, commun au *CECR*, est un de ceux qui sont à l'origine de la création du Conseil de l'Europe (1949), principal agent européen chargé de promouvoir l'enseignement / apprentissage des langues vivantes et promoteur, dans ce cas précis, des travaux et recherches qui menèrent à l'élaboration du *CECR*.

Ceci dit, cet alinéa n'a pas pour objectif une auscultation minutieuse du *CECR*. Néanmoins, il paraît essentiel que l'on sache du *Cadre*, un document qui « *décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer* » (ibid.), qui pourrait permettre à « *élaborer des programmes d'apprentissage* », à « *organiser une certification en langues* » ou encore à « *mettre en place un apprentissage auto-dirigé* » (ibid. : 12), ce qu'il prévoit pour l'enseignement/apprentissage de la grammaire –

¹² Lors d'un symposium intergouvernemental, *Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe: objectifs, évaluation, certification*, à Rüschlikon, en Suisse, en novembre 1991.

¹³ Le Cadre cite les *Recommandations* R (82) 18 et R (98) 6 du Comité des Ministres.

ou *compétence grammaticale* – sachant d’ores et déjà qu’il préconise une perspective actionnelle et une approche par tâches et qu’il est le légitime successeur de l’approche communicative en ce qui concerne le travail de recherche et les objectifs qui guident l’action du Conseil de l’Europe¹⁴.

Toutefois, afin de sauvegarder l’amplitude de son impact et réception, ses concepteurs prônent son caractère ouvert (« *il pourra être étendu et affiné* »), dynamique (« *il sera en constante évolution en fonction des feed backs apportés par son utilisation* ») et non dogmatique (« *il n’est rattaché de manière irrévocable et exclusive à aucune des théories ou pratiques concurrentes de la linguistique ou des sciences de l’éducation.* ») (ibid. : 13).

L’analyse méticuleuse que Jean-Claude Beacco fait du document donne les pistes nécessaires quant à ces compétences formelles, qui « *concernent la maîtrise des formes linguistiques, désignées par le terme vague de « grammaire* » » (Beacco, 2007 : 107). L’auteur souligne à maintes reprises que « *le choix des formes à enseigner est laissé à l’appréciation des utilisateurs* » :

D’un point de vue pédagogique, il revient à l’enseignant de prendre des décisions en ce qui concernent l’opportunité de mettre en place, de façon improvisée, une activité de systématisation formelle en réaction à des productions ou à des erreurs, hésitations, questions... des apprenants. (ibid. : 268)

D’autre part, respectant profondément la nature descriptive du *Cadre*, quand il aborde les compétences formelles (ibid : 108), ou l’articulation de celles-ci avec les activités communicatives (ibid : 264), il fait remarquer la limitation, et le manque de propos même, d’un approfondissement sur un point que le *CECR* aborde de façon très large, donnant à peine quelques indications très ouvertes sur la matière.

D’autant que le *Cadre* n’outrepasse vraiment pas son rôle dans ce domaine en se limitant à des indications pour le moins très ouvertes : il est dit, en ce qui concerne la syntaxe (organisation des mots en phrases), que « *les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et préciseront selon le cas les éléments, catégories, classes, structures, opérations et relations grammaticaux que les apprenants auront besoin de manipuler ou devront manipuler ou dont ils devront être outillés pour le faire* ». » (ibid. : 265-266)

On pourrait rapporter d’autres citations et observations sur cette compétence formelle (ou grammaticale) à laquelle le *CECR* se reporte. Il serait toutefois contre-productif de répéter inlassablement cette idée : en dernière instance, le *Cadre* laisse la place aux praticiens (éducateurs, formateurs, professeurs) pour ce qui est d’évaluer

¹⁴ Sur ce point, Évelyne Rosen (2007 : 12-14) élabore un tableau sur l’action du Conseil de l’Europe depuis sa création.

les besoins réels des apprenants et de choisir les structures formelles à travailler en conformité avec ces besoins.

4.2. Les documents régulateurs au Portugal

Le *CECR* a une influence quasi immédiate sur les documents officiels pour ce qui est de l'enseignement / apprentissage d'une LE, sans compter les « lectures » que l'on fait du *Cadre* et de ses implications (cf. Bizarro, 2004). Le *Currículo Nacional do Ensino Básico*¹⁵ (Ministério da Educação (ME), 2001), par exemple, s'appuie sur la définition de compétence plurilingue et pluriculturelle du *Cadre* pour ainsi justifier la vision stratégique du système éducatif portugais pour l'enseignement / apprentissage des LE. Le document informe également que les compétences spécifiques présentées se fondent sur celles du *CECR* et reprend directement de celui-ci les niveaux de référence pour définir les *Perfis de saída*, les compétences à acquérir par l'étudiant durant son parcours.

En consonance avec ce qui a été dit, ce document soutient, par exemple, que « o desenvolvimento da competência de comunicação nos vários domínios beneficiará do recurso às abordagens por analogia e por contraste com a língua materna e a Língua Estrangeira I » (ibid. : 42). Des compétences à acquérir (« Saber aprender »), il prévoit l'utilisation « de estratégias de apropriação do **sistema** da língua estrangeira », établissant notamment des rapports « de afinidade / contraste entre os sistemas da língua materna e das línguas estrangeiras » (ibid. : 53).

4.3. Les programmes de français

Les trois programmes de français utilisés (deux programmes et un *Plano de organização do ensino – aprendizagem*, document opérationnel du programme du 3^{ème} cycle) uniformisent, sans grande surprise, les traits généraux des compétences de *compréhension* et *production*, orale et écrite. Le programme du 3^{ème} cycle (ME, 1991) ainsi que le *Plano de organização do ensino – aprendizagem* (ME, 2000) ne font pas encore preuve de l'influence du *CECR*, dû moins l'influence évidente dont fait part le programme du Secondaire de 2001, le plus complet, sans aucun doute. Outre quelques orientations et suggestions que l'on divulgue ci-contre, on présente

¹⁵ Ce document a été révoqué par le « Ministério de Educação e Ciência » le 23 Décembre 2011 (Despacho n.º 17169/2011). Toutefois, il nous a semblé prudent de consulter les lignes directrices de ce document puisqu'il s'agissait du principal et plus solide document pour le 3^{ème} cycle.

au chapitre 3, 3.1. *Les prérequis*, un tableau qui résume le traitement que ces documents font du point grammatical à aborder.

Le programme du 3^{ème} cycle, quant aux « Conteúdos morfo-sintáticos », assume *juste* qu'ils devront être enseignés « em situação » et progressivement approfondis « segundo « progressões » em espiral e sempre de acordo com as situações em uso » (ME, 1991 : 306). On peut lire également au point « 5 – Orientação Metodológica » que le pluralisme méthodologique défendu présuppose une centration sur l'élève qui permette l'intégration d'un ensemble d'activités « que contribuam para a apropriação e estruturação de regras linguísticas e sócio-linguísticas » (ibid. : 313).

Le document complémentaire à ce programme place l'apprentissage de la compétence à communiquer en langue étrangère sur deux axes : la pratique communicative et la « reflexão estruturante » sur cette pratique. Pour cet apprentissage, il détache les éléments lexicaux et morphosyntaxiques de la langue comme « a componente central » vu qu'elle permet d'accéder à d'autres « níveis da construção do texto » (ME, 2000 : 20-21). De plus, dans ces « objetivos gerais », en ce qui concerne la compréhension (orale et écrite), on prône le besoin de « reconhecer no texto os meios linguísticos nos seus aspectos formais (morfo-sintaxe) ». D'autre part, en production orale, on se doit d'utiliser les « meios linguísticos adequados e correctos » et, en production écrite, d'appliquer « as regras da morfo-sintaxe à construção do discurso » (ibid. : 11-12).

De son côté, le *Programa de Francês* du Secondaire élabore sa matrice à partir de plusieurs documents de référence dont deux du Conseil de l'Europe, le *Projet 2* de 1998 et le *CECR* de 2001, reprenant également, dans les premières lignes de l'introduction, la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle susmentionnée. Les *Sugestões metodológicas gerais* (ME, 2001a: vi) commencent par faire allusion à un éclectisme méthodologique issu de l'évolution des pratiques pédagogiques et corrobore la perspective actionnelle du *Cadre*, considérant l'élève comme « um agente social que aprende/usa uma língua para realizar **tarefas** em circunstâncias e lugares inerentes a um contexto particular ». Ces suggestions se constituent comme un cadre de référence, non normatif, « para a implementação de uma **pedagogia por tarefas** recorrendo a vários saberes e competências e

favorecendo um envolvimento real e eficiente de cada aluno na sua aprendizagem do Francês ».

Comme on peut le constater, ce programme est très orienté vers une *pédagogie par tâches*, à l'image du *CECR*. On rappelle néanmoins que le procédé de *focalisation sur la forme* s'insère dans une méthode d'approche par tâches (task-based approach) et que son traitement, dans ce cas précis, est déterminé par les conditions spécifiques de son application, dont font part les objectifs de ce travail, évidemment. Tous les documents consultés, y compris les programmes de portugais, font plusieurs recommandations (et non pas des « restrictions ») et donnent quelques instructions quant à l'opérationnalisation des contenus grammaticaux¹⁶, qu'ils traitent généralement comme du verre, de manière délicate. Mais quand on parlait de « réfléchir sur l'approche grammaticale » et de « renouvellement » de l'enseignement de la grammaire, ne parlait-on pas d'un sujet très sensible en DDL ? Et bien, malgré toutes les précautions à prendre et les *hérésies scientifiques* commises, on pense avoir fondé la mise en pratique de cette intervention.

¹⁶ Dans le point consacré aux prérequis, on aura l'occasion de préciser les contenus morphosyntaxiques dont il est question dans ces programmes.

CHAPITRE 2 – CARACTERISATION DU CONTEXTE SCOLAIRE

1. Caractérisation de l'école

1.1. Typologie et histoire

Le *Agrupamento de Escolas Mães d'Água* (désormais AEMÁ) est inauguré *Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico da Falagueira*, le 13 Janvier 1984, en tant que section intégrante de la *Escola Secundária da Brandoa*. Sa construction en un temps record répondait alors à un plan d'urgence pour faire face aux excédents de population étudiante dans les écoles de la municipalité de *Amadora*, qui se confrontait à un problème d'explosion démographique. L'école est officialisée par décret ministériel (Portaria N.º 465/85 de 85/07/17) le 1^{er} Octobre 1985 et, en 1999, elle acquiert une autonomie de gestion en nom propre et adopte l'appellation qu'elle a aujourd'hui, *Mães d'Água*. En 2007, elle devient finalement école siège de groupement et agrège trois autres écoles : *Escola Básica do 1.º Ciclo - Artur Bual* ; *Jardim-de-Infância da Falagueira*, et *Jardim-de-Infância da Quinta da Lage*. Le nom *Mães d'Água* est une référence à l'aqueduc souterrain des *Galegas* – que le périmètre de l'école recouvre en partie –, un subsidiaire de l'aqueduc des *Águas Livres* qui ravitaillait d'eau la capitale portugaise.

L'école ouvre ses portes à 30 classes de 7^{ème} (3^{ème} cycle de l'enseignement de base) et, peu de temps après, inaugure le Secondaire avec cinq classes de 10^{ème} année. Déterminée à élargir son offre formative à un autre public, le conseil de direction, installée l'année scolaire 1987/88, assigne d'abord deux itinéraires technico-professionnels, une vocation que l'école maintient encore aujourd'hui.

1.2. Localisation

Le périmètre de l'AEMÁ appartient à la municipalité de *Amadora*, commune de *Falagueira*¹⁷, un des ses plus anciens quartiers d'habitation. La municipalité passe par une période de forte explosion démographique à partir de la moitié du siècle XX dû à un accroissement migratoire vers la région de la *Grande Lisboa*. *Amadora* est une banlieue limitrophe de Lisbonne où s'installe un important foyer d'entreprises métallurgiques et d'autres services du secteur tertiaire auxquels s'allie une

¹⁷ Dès Septembre 2013, *Falagueira-Venda Nova*. Les informations véhiculées ont été recueillies en Juin 2013, un mois après la fin de l'intervention.

amélioration significative du réseau de transports, devenant ainsi un pôle urbain attractif.

Toutefois, l'incapacité d'absorption des ces flux migratoires par le marché immobilier des villes adjacentes à la capitale portugaise a donné lieu à une croissance anarchique de la zone périphérique et de leurs communes, généralement génératrice de pauvreté et de fragilité économique. *Falagueira* est un de ces exemples qui, aujourd'hui encore, présente quelques infrastructures administratives, sanitaires et sociales précaires, ayant su néanmoins surmonter l'état des lieux initial.

1.3. L'école (structure physique)

L'AEMÁ est constituée de dix bâtiments scolaires dont un est un gymnase, annexe à un terrain de jeux extérieur. Le bloc (ou bâtiment) A, à gauche lorsque l'on entre, regroupe la grande majorité des organismes administratifs et pédagogiques : la direction, la salle des professeurs, le bureau d'informatique et une autre salle de travail pour les professeurs, une bibliothèque et une médiathèque, la réception, les services administratifs centraux, la *reprographie*, entre autres. Le bâtiment E, à droite de l'entrée principale, abrite la cafétéria et le réfectoire. On souligne encore l'existence d'un auditoire au bâtiment D parmi d'autres salles, et les blocs H et I qui sont exclusivement consacrés aux ateliers des cours professionnels et techniques. Tous les autres bâtiments recouvrent des salles de classes et quelques autres salles de travail pour les professeurs.



Figure 1 - Photo aérienne de l'AEMÁ

1.4. Organisation et projet

Le projet éducatif 2009/13 (PE) s'inscrit sous la devise « A aprender para saber ser e estar » et trace les lignes générales qui guident les efforts du personnel enseignant, administratif et technique de l'école. On retiendra quelques aspects que l'on croit les plus importants.

Dans une école avec des élèves d'au moins 9 nationalités et ethnies différentes et dans un contexte socio-économique défavorisé, l'insertion sociale est une préoccupation qui sous-tend l'harmonisation et le bon fonctionnement de l'établissement. Donc, la direction s'est munie de quelques atouts pour faire face à la situation : l'*Ação Social Escolar*, le *Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família* et le *Serviço de Psicologia e Orientação* sont de précieux alliés dans la résolution de conflits potentiels. De plus, sur le plan pédagogique, on détache la préoccupation avec les élèves de *Necessidades Educativas Especiais* et l'affectation de professeurs spécialisés pour ces cas spécifiques. La création d'une *Associação de Pais* récemment contribue également à une plus grande interaction entre la communauté scolaire et les parents des élèves.

Sur le plan de l'offre formative, on peut accentuer les activités de *complemento curricular* qui génèrent des participations et interventions salutaires de la part des étudiants : le *Português Língua Não Materna* ; les projets *CRE / Biblioteca*, *Desporto Escolar*, *Projeto de Saúde*, *Escolhas – A rodar (5ª Geração)* et *Projeto Escola Electron / o Rolhinhos*; les *Clubes Imaginar e Criar* et *Clube de Cidadania* ou encore le *Grupo de Teatro Aquaarte*; le *Jornal de Escola* et l'activité musicale *Caça Talentos*.

Le taux de réussite des élèves peut se jouer sur des projets comme la *Sala de Estudo*, les *Tutorias (disciplinar ou pedagógica)*, ou encore le *Movimento para uma Escola de Sucesso*, qui est un système de points négatifs (soustraction) et de points positifs (somme) obtenus selon des critères de comportement et réussite que toutes les classesregistrent dans leur projet de classe particulier.

L'école coopère directement avec quelques institutions, notamment, la municipalité d'*Amadora* et la commune de *Falagueira* pour ce qui est des moyens logistiques qui rendent possibles les activités et déplacements à l'extérieur de l'école. D'autre part, les protocoles avec la *Fundação Luís Figo* (sport scolaire), l'*Instituto*

Superior de Línguas e Administração de Lisboa (cours professionnels) et la *Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa* (formation et stages de futurs enseignants) confirment également la bonne santé des relations institutionnelles de l'AEMÁ.

1.5. Personnel

L'AEMÁ compte, pour l'année scolaire 2012/13, sur un groupe de 110 professeurs qui assurent l'ensemble des activités pédagogiques (et autres) dont on vient de parler. Près de 90% de ces professeurs appartiennent au cadre de l'école. C'est un nombre important qui assure une remarquable stabilité du corps professoral, permettant ainsi une continuité de l'ensemble des projets et activités éducatives, réalité qui n'est pas homogène dans l'enseignement au Portugal.

Du côté des fonctionnaires, l'administration de l'école a recours à trente assistants opérationnels (*assistentes operacionais*) et 6 assistants spécialisés (*assistentes técnicos*) qui assurent les fonctions les plus diverses.

1.6. Population scolaire

Les élèves de l'AEMÁ sont issus en grande partie de familles avec un niveau socio-économique et culturel faibles, fragilisées (monoparentales), déstructurées ou « à plusieurs structures », ce qui peut jouer un rôle négatif chez les élèves et interférer à plusieurs niveaux : stabilité émotionnelle, développement cognitif, engagement scolaire, autonomisation, etc.

D'une part, vu qu'une partie de cette population (environ 10%) est d'origine africaine (Pays Africains de Langue Officielle Portugaise) ou d'ethnie tsigane, l'école devient un espace d'intégration multiculturel et gagne une place détachée pour ce qui est de la formation de l'individu en vue d'une citoyenneté responsable, promouvant de multiples compétences; d'autre part, elle est à la croisée des tensions engendrées par la différence (linguistique, culturelle) et par l'hétérogénéité des représentations sociales de l'institution École, dont les plus néfastes génèrent manque de motivation et désintérêt, retards, indiscipline, agressivité et violence, absentéisme et aboutissent sur le décrochage scolaire.

Ci-dessous, la distribution des 746 élèves de l'AEMÁ :

	2º Cycle			3º Cycle			Secondaire		
	Régulier	PCA	PIEF	Régulier	CEF	PIEF	Régulier	Professi onnel	Technol ogique
Classes	7	1	1	9	3	1	6	6	1
Élèves	192	13	15	207	59	15	116	113	16
Total	220			281			245		
	PCA -	Projecto de Currículos Alternativos							
	PIEF -	Programa Integrado de Educação e Formação							
	CEF -	Cursos de Educação e Formação							

Tableau 1 - Distribution des élèves de l'AEMÁ par cycle

2. État des lieux du français

L'enseignement / apprentissage du français au Portugal a une grande tradition dans les écoles et les académies. Pendant plus de deux siècles, parler français était une distinction sociale propre des « élites » de la société portugaise. Néanmoins, ces 20 dernières années, il est en perte de vitesse. L'anglais, par exemple, gagne un ascendant décisif dès ces années là dû notamment à la globalisation et à des facteurs économiques, commerciaux et technologiques qui lui ont décerné le statut de langue universelle. L'*Associação Portuguesa de Professores de Francês* (APPF) a fait un bilan qui reflète les chiffres de cette perte, ayant pour base des données de la *Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência*.

Voici un aperçu du nombre d'élèves inscrits¹⁸ en LE l'année scolaire 2010/11 :

	Allemand	Anglais	Espagnol	Français
2º cycle	292	238 207	718	1656
3º cycle	2 049	353 295	77 225	245 629
Secondaire	2 252	254 106	30 743	32 226
Total	4 593	997 615	108 736	279 551

Tableau 2 - Nombre d'élèves inscrits en LE au Portugal (2010/2011)

¹⁸ Continent, enseignement public et privé.

Outre la prépondérance de l'anglais, qui est évidente, le français se détache encore de son *concurrent* « l'allemand », en large mesure, et de « l'espagnol », avec plus du double d'inscriptions. Toutefois, la montée en force de l'espagnol est une des raisons de la décroissance du français. En 2005/06, il y avait **9'906** élèves inscrit en espagnol face aux **108'736** de 2010/11. Contrairement à cette tendance, le français, qui en 2004/05 comptabilisait **398'668** inscriptions, a perdu près de 120'000 élèves, donc la décroissance du français est corrélative de la montée de l'espagnol :

	2° ciclo	3° ciclo	Secondaire	Élèves de français	Élèves en LE	Population scolaire
2008/09	2 632	270 164	30 947	303 743	1 175 473	1 693 182
2009/10	2 698	253 712	29 649	286 059	1 185 133	1 652 782
2010/11	1 656	245 629	32 266	279 551	997 615	1 561 620

Tableau 3 - Français par cycles, LE et population scolaire

Il s'agit d'une perte progressive qui se stabilise ces 2/3 dernières années et qui s'explique encore par des facteurs autres que le *concurrent* « espagnol ». L'École nationale a ouvert ses portes à de nouvelles filières, surtout les PCA et les CEF, qui n'ont qu'une seule LE, par exemple. D'autre part, les établissements scolaires gèrent, désormais, les plans d'études, ce qui empêche donc une uniformisation des directives quant à la politique de l'enseignement des langues étrangères et les choix sont souvent aléatoires. On verra comment cette mesure est favorable à l'enseignement du français à l'AEMÁ, qui n'est pas un cas paradigmatique de ce qui se passe au Portugal.

Une autre contrainte avancée par l'APPF pointe l'enseignement *traditionnel* du français qui consacrait une grande importance à l'apprentissage de la grammaire (grammaire-traduction), ce qui aurait dévié les approches communicatives et actionnelles des salles de classe, contrairement aux traditions anglo-saxonnes qui partent de ces progrès théoriques pour rendre l'enseignement plus attractif et fructueux.

L'Association place également cette perte et désintérêt à un autre niveau : la représentation sociale de langue. Le FLE doit désormais captiver et fidéliser un public qui lui était dévoué autrefois. Au Portugal, le français n'est plus une langue

qui confère un statut mais une langue qui cherche son statut et qui cherche à définir sa position dans ce nouvel essor plurilingue et pluriculturel issu de la nouvelle représentation que l'on se fait de l'Europe et du monde. Dans ce sens, les efforts visant le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle et, plus spécifiquement, la valorisation de l'enseignement / apprentissage du FLE continuent sur la bonne voie, au Portugal.

Le projet SELF (Section européenne de langue française), à l'abri d'un protocole de coopération signé entre la France et le Portugal en 2006, est un exemple de succès. Brièvement, les objectifs du projet sont la diversité linguistique et culturelle, l'ouverture européenne et internationale, la formation de jeunes citoyens européens, le renforcement linguistique, l'intensification des échanges scolaires et de la mobilité professionnelle. Les classes SELF ont un renforcement d'une période de 45 minutes et l'enseignement d'une discipline non linguistique (DNL) en français, entre autres mesures. Aujourd'hui, plus de 10 ans après l'expérience pilote (en 2003, avec l'intégration des élèves de l'école française Marius Latour au lycée Garcia de Orta, à Porto), le projet ne cesse de séduire et compte **sur / avec** 49 classes en près de 30 écoles et lycées, impliquant plus de 1000 élèves.

2.1. L'enseignement du français à l'AEMÁ

L'AEMÁ a su maintenir une fréquence remarquable de l'enseignement du français (l'espagnol n'y est pas enseigné) et deux raisons majeures concourent à ce fait : 1- tirer parti des effectifs de l'école. Autrement, le personnel enseignant des groupes de recrutement 300 et 320 affecté au cadre d'école serait relégué à d'autres fonctions ou à réduction horaire sans que cela nuise à leurs bénéfices et rémunération ; l'école devrait alors admettre des professeurs d'une autre langue aux dépens du budget. 2- les sollicitations des élèves pour apprendre d'autres langues, comme l'espagnol, par exemple, sont quasiment nulles. Une des raisons possibles est le fait qu'une partie de la population scolaire soit originaire de pays africains proches de pays francophones et qu'ils manifestent cette préférence pour le français.

Voici un tableau qui démontre la réalité au 3^{ème} cycle et secondaire :

	Classes / Niveaux		Élèves / Année			Élèves / Cycle			Professeurs
			Total	FLE	%	Total	FLE	%	
3 ^{ème} Cycle	7 ^{ème}	N1	67	67	100				4 Professeurs du Cadre d'école
	8 ^{ème}	N2	116	88	75,9	281	207	100	
	9 ^{ème}	N3	98	67	68,4				
Sec.	10 ^{ème}	N5	124	25	20,2	245	25	10,2	
Total						526	232	44,1	1P = 58E

Tableau 4 - Français par cycles et population scolaire à l'AEMÁ

Pour le 3^{ème} cycle, l'univers représenté (281) englobe tous les élèves, PIEF et CEF inclus (4 classes), qui n'ont qu'une LE, l'anglais en l'occurrence. Tous les élèves de l'enseignement régulier (207) ont le français comme LE. Pour le Secondaire, généralement, il n'y a qu'une classe de 10^{ème} tout les deux ans. Ces élèves choisissent le français comme *discipline spécifique* (componente específica) et se présentent à l'examen final en 11^{ème} année. Malgré toutes les contraintes, le panorama à l'AEMÁ reste réjouissant pour ce qui est de l'enseignement du FLE.

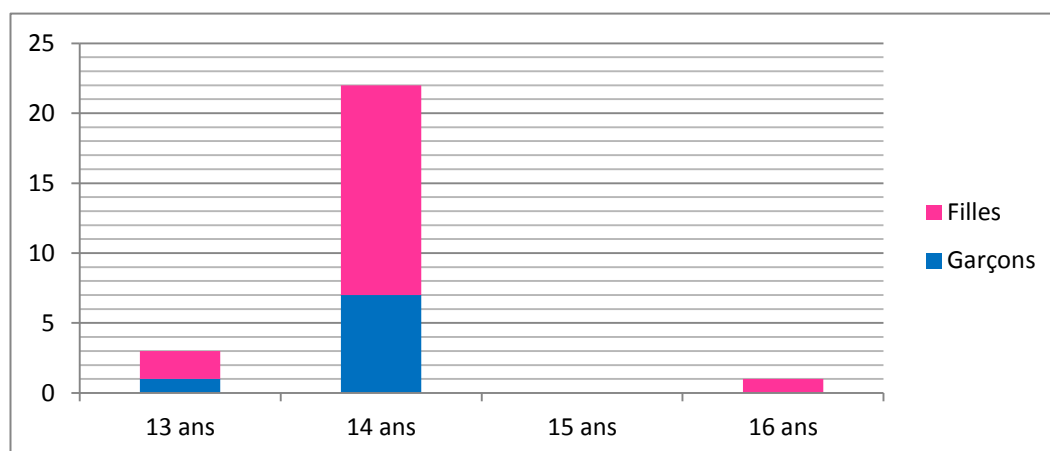
3. Les classes de l'intervention

3.1. 9^{ème} 2

Dans ses interventions des semestres III et IV, le stagiaire eut l'occasion de choisir cette classe, qu'il avait déjà accompagnée lors des moments d'observation et intervention aux semestres I et II, donc quand ces élèves étaient en 8^{ème} année. Cette première prise de contact s'est révélée positive en large mesure. L'interaction, par exemple, fut facilitée par le fait que stagiaire et élèves se connaissent, que ceux-ci encadrent plus naturellement les objectifs de la présence de celui-là et savent plus précisément à quoi s'en tenir.

La classe est composée par 26 élèves et a une moyenne d'âge de 14 ans, donc l'âge indiqué pour cette année scolaire. Trois élèves ont 13 ans et une élève a 16 ans, sans toutefois qu'il y ait indication de redoublement l'année précédente. Sur ce plan,

il s'agit d'une classe très homogène mais, par contre, très hétérogène en genre (8 garçons et 18 filles).



Graphique 1 - Âge et sexe des élèves de 9^{ème} 2

Les procès-verbaux auxquels on a eu accès ne font aucune référence sur le comportement, donc au niveau disciplinaire, ce qui corrobore les indications de la professeure-tutrice : une classe globalement sage qui travaille à un bon rythme. Ce comportement s'observait déjà en 7^{ème} année. D'ailleurs cette classe (9^{ème} 2) a remporté le projet *Movimento para uma Escola de Sucesso*, une de ses élèves a gagné les *Ortografíadas de Português* du 3^{ème} cycle et a intégré, avec 4 autres collègues, le *Quadro de Excelência* de l'école. Bien évidemment, d'autres élèves ont plus de difficultés et cinq d'entre eux ont redoublé, d'après le dernier procès-verbal de l'année scolaire (26 Juin 2013).

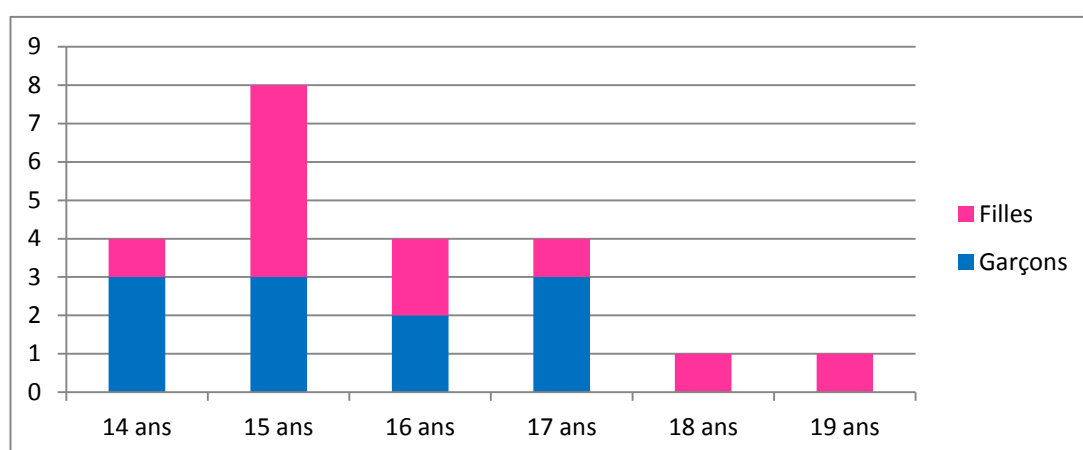
Dès les premiers contacts, lors des moments d'observation (8^{ème} année), on a pu confirmer ces informations. En dépit de quelques caractéristiques moins profitables pour une bonne ambiance pédagogique mais conformes aux jeunes de cet âge, comme le bavardage occasionnel, le manque de concentration initial, une certaine lenteur et manque d'initiative chez quelques élèves, une timidité générale et la difficulté à s'exprimer en français pour la plupart, le rythme de travail et l'engagement des élèves, somme toute, sont très appréciables. C'est-à-dire qu'une fois dans le bain, leur donnant des instructions et tâches précises, le groupe-classe crée une ambiance favorable à l'enseignement / apprentissage.

3.2. 10^{ème} 2

Le premier contact avec cette classe a eu lieu mi-octobre au moment d'observer les cours. Néanmoins, les premières informations n'étaient pas

réjouissantes. La professeure-tutrice n'avait jamais été leur professeure et la classe non seulement n'avait pas de méthodes de travail, dans cette discipline dû moins, et en plus réunissait quelques éléments avec un comportement très peu recommandable dans une salle de classe : ils ne sont pas intéressés, ils bavardent beaucoup, ils ne travaillent pas, ils n'ont pas un *background* linguistique satisfaisant, etc.

La classe est composée par 22 élèves : 11 filles et 11 garçons, donc équilibre parfait en genre, mais fortement hétérogène au niveau de l'âge, comme on peut le constater :



Graphique 2 - Âge et sexe des élèves de 10^{ème} 2

En dépit de n'avoir qu'un redoublement à signaler correspondant à l'année scolaire précédente, cette dispersion d'âges ne laisse aucun doute quant aux échecs de certains de ces élèves et se constitue comme un premier indice.

Les observations de cours ne firent que confirmer les informations antérieures. De manière globale, la classe fonctionne très laborieusement : les élèves ne sont pas motivés, la plupart ne participe pas et quelques uns le font sans propos, le bavardage est une constante, leur niveau de langue (niveau 4, a priori) est très faible pour ce niveau et ils ne font pas leurs devoirs, en somme, ils n'ont pas le comportement d'un apprenant *moyen* qui se débat avec les mêmes difficultés d'apprentissage qu'eux.

Dans ce cas, il est presque évident que le contexte social, dont on a parlé auparavant, est un facteur fortement négatif et interfère grandement dans cette réalité de classe. On est alors informé que l'on a à faire à des élèves provenant de familles déstructurées et fragilisées par les maux de la société moderne, comme le divorce, le chômage et la criminalité, par exemple. Les conditions au sein de la famille ne sont

pas le plus propices pour un épanouissement total de l'individu qui y vit et l'attention et accompagnement que l'école propose ne suffit pas à combler tous les manques.

La confirmation des échecs vient avec le procès-verbal de fin d'année (24 Juin 2013) : 8 élèves en situation de redoublement et 6 élèves ont passé avec deux niveaux négatifs. Donc, à peine 8 élèves ont passé sans compromettre aucune discipline. Toutefois, il y a quand même certains points positifs : quelques élèves ont une facilité d'apprentissage qui leur permet d'obtenir des résultats satisfaisants, bons même ; un des élèves de la classe a intégré le *Quadro de Excelência* ; et, la classe a un cours (2 x 45 minutes) distribué en deux tranches horaires parce que la *formação específica* fonctionne comme *laboratoire* et une des caractéristiques des laboratoires est le nombre réduit d'élèves. Cette *distribution* facilite l'intervention pédagogique dans la mesure où chaque tranche horaire compte environ dix élèves.

CHAPITRE 3 – L'INTERVENTION DIDACTIQUE

L'intervention que l'on décrit ci-dessous se divise en trois sous-parties : la phase diagnostique, la séquence didactique et la description des cours. Le premier moment de cette intervention a eu lieu fin novembre et début décembre de l'année scolaire 2012/2013, peu après les interventions ponctuelles des séminaires d'*Iniciação à Prática Profissional III*, et la séquence didactique a été mise en place en avril de la même année scolaire. Bien entendu, la description des cours démontre le déroulement des unités didactiques dans les classes présentées plus haut et, bien que distincts, ces trois moments ont des objectifs complémentaires.

1. La phase diagnostique

La phase diagnostique a permis de vérifier les prérequis pour les niveaux d'enseignement / apprentissage en question, attestant ainsi aussi de la pertinence de l'intervention à préparer. L'idée d'un test diagnostique s'est présentée comme une démarche consensuelle pour que l'on puisse fonder les constatations initiales, et pour mieux préciser la nature du problème, partant du principe qu'il existe effectivement un problème au niveau de l'acquisition – enseignement / apprentissage des structures relatives en français.

Les résultats obtenus ont confirmé les attentes initiales : encore que les élèves sachent ou puissent se rappeler vaguement qu'il existe une différence entre « *qui* » sujet et « *que* » COD, ils ne sont pas en mesure d'en faire la distinction consciemment et d'en faire un usage judicieux. On présente ci-dessous les exercices du test diagnostique qui prouvèrent avoir une importance significative pour la démarche de l'intervention et pour l'analyse des résultats, moment où l'on présentera également les résultats de ce test.

1.1. Le test diagnostique

Le même test a été réalisé par 26 élèves de 9^{ème} année et 22 élèves de 10^{ème} année. Ils ont été informés par la professeure-tutrice que le professeur stagiaire se présenterait en classe pour un exercice, sans autres indications. Le stagiaire, une fois en classe, explique aux élèves que la batterie d'exercices qu'il leur propose s'encadre dans un travail universitaire et qu'ils ne seront pas évalués puisqu'il n'a pas travaillé

ce contenu avec eux. Néanmoins, il leur demande de prendre l'exercice au sérieux, leur faisant part de l'importance de cette expérience pour le travail qu'il a à préparer. Le fait de ne pas savoir ce qui est réellement en jeu, permet également aux élèves de rester plus calmes et de se laisser guider par leur intuition.

1.2. Les exercices

Le premier exercice du test reprend celui du manuel *Et Toi ? Niveau 3*, 9^{ème} année, « On voyage », p. 16, qui a servi comme élément introductoire en accord avec les contenus effectivement prévus pour cette année. Le manuel propose aux élèves d'*observer* le comportement des relatifs simples « *qui / que / où* » dans des constructions clivées sur la localisation des pays d'origine des *intervenants de l'unité* du manuel. Les autres exercices sont une construction *ex nihilo*.

1.2.1. Exercice d'observation

La première consigne vise l'observation de trois phrases retirées de l'exercice du manuel et a comme but d'attirer l'attention des élèves sur la place des deux syntagmes nominaux (SN) « ce pays », (a) et (b), et du syntagme prépositionnel (SP) « dans ce pays » (c), en gras, et de leurs transformations en phrases relatives clivées.

- a) Mamadou aime beaucoup **ce pays**.
(7) *C'est un pays que Mamadou aime beaucoup.*
- b) **Ce pays** a pour capitale Lomé.
(3) *C'est un pays qui a pour capitale Lomé.*
- c) La ville de Ouagadougou se trouve **dans ce pays**.
(4) *C'est un pays où se trouve la ville de Ouagadougou.*

Étant donné qu'il s'agit du premier exercice de cette démarche, l'enseignant fournit quelques indications générales aux élèves, en montrant la place que les différents groupes occupent dans les phrases. Après trois questions et quelques observations, on escompte qu'ils puissent remarquer l'association entre la place du SN, sa fonction grammaticale et le pronom relatif utilisé, afin de leur « mettre la puce à l'oreille ».

1.2.2. Exercice de complétion

L'exercice 2 est un exercice de complétion avec un total de dix phrases. Les pronoms relatifs à utiliser sont le « *que* » (quatre occurrences), le « *qui* » (quatre occurrences), le « *où* » que l'on reprend ici avec une seule occurrence, et un « *qu'* » variante du « *que* » avant voyelle. La consigne nous semble claire et le type

d'exercice familial pour les étudiants. Cependant, aucune autre indication ne leur est donnée, faisant appel à leur instinct et à leurs connaissances antérieures.

1. *Complète les phrases suivantes avec les pronoms relatifs **qui** / **que** / **qu'** / **où**.*

- a) Ma mère _____ vient de province n'aime pas Paris.
- b) Notre chat _____ s'appelle Charles est très vieux.
- c) Combien coûte la machine à laver _____ tu as vue ?
- d) Il y a plein d'espaces verts dans le village _____ j'habite.
- e) La ville _____ Aurore a visitée est très ancienne.
- f) Le parc du Mercantour _____ tu as connu se trouve dans les Alpes du Sud.
- g) Les activités _____ sont proposées sont enrichissantes.
- h) Ma tante _____ l'on visite très souvent a une maison avec une piscine énorme.
- i) Le monument _____ tu vois est l'un des plus importants du Portugal.
- j) Le vent _____ vient du Nord souffle beaucoup plus fort.

1.2.3. Exercice de transformation

La transformation de phrases simples en une phrase complexe est un exercice proposé par Valente (2008) pour la production de phrases relatives en portugais LM par des élèves du 3^{ème} cycle et de l'enseignement secondaire. L'exercice paraît adéquat dans la mesure où l'on se propose également aborder la production des ces constructions dans la démarche de l'intervention.

- a) J'ai mangé une orange. L'orange était amère.
- b) Alex a acheté une bicyclette. La bicyclette est très chère.
- c) J'ai connu une fille. La fille est très sympathique.
- d) La chanson a un grand succès. Jean chante souvent cette chanson.
- e) Daniel pratique un sport. Ce sport est très physique.

Des cinq items proposés, quatre (a), b), c) et e)) suivent la structure de l'exemple où deux SN au même référent sont très proches, visuellement. Le sujet de la deuxième phrase sera remplacé par le pronom relatif qui introduira la subordonnée. Le fait que l'antécédent soit très proche admet aussi que cette hypothèse soit la plus adoptée par les élèves. Par contre, d) est disposé de manière différente avec deux SN très éloignés l'un de l'autre. Cette structure est censée distraire l'attention des élèves qui auraient compris la première tournure.

1.2.4. Le Test de Jugement de Grammaticalité

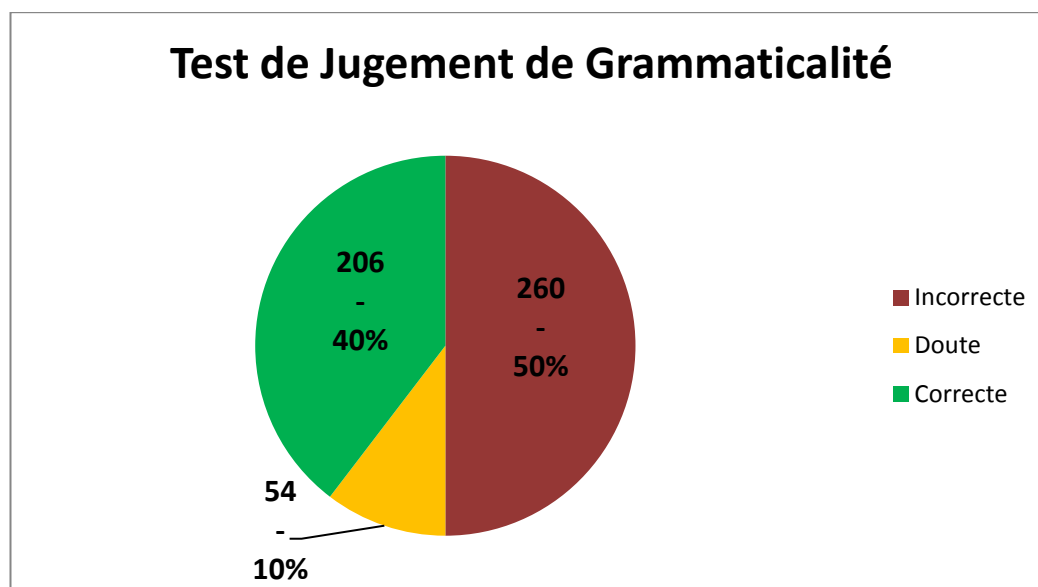
“...a enunciação de juízos de gramaticalidade é uma forma de aceder à gramática do falante e (...) o reconhecimento da gramaticalidade de uns enunciados em detrimento de outros é uma evidência para a estabilização de determinada estrutura linguística.”

(Valente, 2008 : 55)

Le Test de Jugement de Grammaticalité (TJG) se fonde sur l'idée qu'il permettrait d'accéder à la grammaire de l'apprenant de LE, donc à son interlangue.

L'objectif n'est pas de vérifier la stabilité (pas à ce niveau) de ces structures mais de vérifier si les élèves ont connaissance de la distinction à faire lors de l'utilisation de ces pronoms relatifs en français (valeur paramétrique) et quel critère ils emploient pour la faire ou si, au contraire, comme on l'espère, ils répondent de façon intuitive et aléatoire, sachant que rien de très satisfaisant pourra en résulter, comme le fait remarquer Walz (1981: 652) : « *Another common answer was that students use intuition to choose the correct RP. An anecdotal analysis of Test 2 by the subjects who wrote this on Test 3 showed intuition to be a very poor guide to grammatical accuracy* ».

Ce TJG se constitue d'un corpus de 20 phrases relatives avec 9 occurrences du pronom « *qui* » et 11 occurrences du pronom « *que* », dont deux phrases doivent être remplacées par « *qu'* » vu que le pronom est placé avant voyelle (pronoms personnels « *elle* » et « *il* »). La consigne propose trois options pour évaluer la grammaticalité des phrases : correcte (✓), incorrecte (X), ou douteuse (?).



Graphique 3 - Résultats du Test de Jugement de Grammaticalité

Afin de ne pas fausser les attentes, les résultats des exercices du test diagnostique seront présentés comparativement aux résultats des évaluations finales au *Chapitre 4 – Analyse et réflexion*. Toutefois, et comme il n'y aura pas lieu à un deuxième TJG, ce graphique permet un premier aperçu de la « conscience » grammaticale par rapport à ce phénomène en particulier. On vérifie que la moitié des réponses est incorrecte mais surtout que le doute représente 10% de cet univers, un maigre pourcentage si l'on tient compte des informations préliminaires.

2. La séquence didactique

Les séquences que l'on présente ci-dessous ont été élaborées avec l'objectif d'amener les élèves à observer un point grammatical du programme en le détachant des contenus préparés pour cet effet. Leur élaboration n'a jamais envisagé de se centrer exclusivement sur un enjeu communicatif, ne faisant recours à aucune *tâche pédagogique communicative* ou *tâche proche de la vie réelle* comme préconise le CECR (Rosen, 2008), mais plutôt sur une démarche de *focalisation sur la forme*. L'enjeu de cette intervention est de vérifier les hypothèses qui sont à l'origine de ce travail et, donc, la méthodologie utilisée pour y parvenir en est un moyen et non une fin en soi.

Par conséquent, le cadre méthodologique qui a soutenu l'élaboration de ces séquences est le résultat d'un regard sur plusieurs approches – un regard éclectique, dira-t-on –, sans privilégier aucunement une méthodologie, un courant ou une méthode de la DDLES. On a préféré centrer notre énergie sur la composition de l'ensemble, intégrant les composants que l'on décrit ci-dessous afin que le tout puisse présenter la cohésion et cohérence exigibles. Tous ces éléments ont été travaillés dans les deux classes à de divers degrés, fluctuation qui se doit aux facteurs coutumiers comme la gestion du temps (plan de cours et performance du stagiaire) ou la participation et le rythme de travail des élèves, entre autres.

Pour mieux comprendre cette structure, on peut essayer de faire une description simplifiée du cours idéal : les **moments du cours** ont une fonction spécifique dans le processus d'enseignement / apprentissage, et à chaque moment correspondent des **activités langagières et stratégies** choisies avec un propos précis ; pour leur part, ces activités se traduisent par des **exercices**, préférentiellement orientés vers la compétence à travailler, ici la **compréhension orale** ; dans une acception large, comme ici, un *exercice* peut se présenter sous forme de questions ouvertes ou ressembler plutôt à un exercice de mise en relation (cf. 2.2. *Activités langagières et stratégies* / 2.4. *Les exercices*).

Bien évidemment, en pratique, ce cours n'existe pas. Les différents moments du cours, par exemple, ne sont pas étanches. Ils permettent surtout de dégager les fonctions principales des situations d'enseignement / apprentissage et, bien sûr, sont ajustables selon les besoins réels des apprenants et les caractéristiques de la classe.

Stratégiquement, on adopte une *entrée par le lexique* (cf. 2.3.3. *L'entrée par le lexique*) ce qui s'est révélé très commode pour introduire les pronoms relatifs. Étant donné que l'on n'a pas recours à la LM, paraphraser un mot ou une expression, en faire son expansion par le moyen de pronoms relatifs (expansion du nom ou de la phrase), est la meilleure façon de le(s) *définir*. Les exercices qui enchaînent montrent l'utilité, le caractère fonctionnel, donc, de ces pronoms relatifs et, en quelque sorte, permettent d'engager l'activité de *focalisation sur la forme*.

Comme on l'a déjà fait savoir, la seule différence prévue pour ces unités didactiques se trouve au niveau du traitement de cette *forme*, du point grammatical en étude. Pour la 9^{ème} année, on a envisagé un traitement plus proche de la pédagogie frontale, dans le sens où il y a un grand débit d'informations. Evidemment que le stagiaire ne se prend, en aucun cas, pour le détenteur du savoir et interpelle constamment les élèves afin que ce soit eux qui guident la découverte des régularités et comportements des structures observées. Toutefois, l'exposition est soutenue et riche en métalangage grammatical tandis que pour la 10^{ème} on soutient une voie d'accès plus directe aux indices et à la règle. Dans ce dernier cas, l'exigence d'attention et de raisonnement s'étendent sur les contenus socioculturels et sur d'autres activités langagières.

2.1. Les moments du cours

L'observation des cours a une place centrale, stratégique même, dans la formation professionnelle des enseignants débutants¹⁹. Grâce à ces observations et en vue d'un procédé de normalisation des pratiques d'enseignement / apprentissage²⁰, le stagiaire, en tutorat avec le professeur du module, est amené à élaborer une proposition des *moments du cours* qui le guidera dès lors dans toutes ses activités d'observation (grilles d'analyse et rapports) et les diverses interventions (planifications et plans de cours) qui auront lieu par la suite. Ci-dessous se trouve la séquence inspirée du *CECR* que l'on s'est proposé de suivre :

¹⁹ À ce propos, pour une approximation à la démarche entreprise par les stagiaires de FLE à l'Université de Lisbonne, voir Stirman-Langlois & Waendendries (1999 : 209-226).

²⁰ Germain (1999 : 179), qui milite pour une perspective descriptive, en quête de régularités, dégage une typologie d'activités didactiques et en décrit les diverses séquences utilisées dans les cours qui ont fait l'objet de son article.

[1]	Préparation	Activités de motivation (brainstorming, dialogue sur expériences, images, etc.), exposé du projet de travail, négociation du processus.
[2]	Découverte	Introduction des éléments nouveaux avec document ou situation dans la classe (approche globale).
[3]	Compréhension	Activités guidées (oral ou support écrit) pour compréhension globale / sélective ou détaillée.
[4]	Structuration	Relation sens / formes : explications, Q/R, observation et conceptualisation par les élèves.
[5]	Entraînement	Exercices et activités de systématisation (oral ou écrit) de savoirs ou savoir-faire.
[6]	Évaluation	Tests formatifs sur le processus / produit ou sommatifs (oral ou écrit) sur le produit.

Tableau 5 - Les moments du cours

Ces six fonctions ou étapes correspondent à ce que Germain (1999) appelle les activités didactiques (AD) et se constituent comme le garant de la cohésion et de la cohérence des unités décrites plus bas. La salle de classe est une réalité dynamique et juste prévisible, donc, évidemment, le temps accordé à chacune de ces fonctions varie selon les différents facteurs qui surviennent entre la théorie et la pratique, entre la prévision et l'exécution.

La description qui suit reflète la démarche choisie et les étapes effectivement mises en pratique lors des interventions pédagogiques présentées. Cette description détaillée des étapes des cours permettra une meilleure lisibilité du *Déroulement des cours*, où on se passera de préciser tel ou tel procédé.

2.1.1. Le « moment zéro »

Avant d'aborder les AD et la structure séquentielle choisie, le « moment zéro » (ou « mise en route »), qui selon Beefun (1996 : 226) il est contradictoire d'appeler AD, sert à préparer les conditions propices, et nécessaires, au déroulement d'un cours avec le moindre de sursauts possible. Les éléments prévisibles d'engendrer le désordre initial, comme l'excitation des élèves et la mise en place (ouverture du matériel), doivent être contrôlés progressivement par le rappel à l'ordre.

C'est le moment idéal pour une interaction informelle professeur-élève (*Comment allez-vous ? Le contrôle de portugais ? Le match de football ?*), pour faire part des informations de caractère général, et aboutit finalement sur le plan de cours que le professeur écrit au tableau. D'autres éléments, imprévus, pourront intervenir et il est important d'être concis et clair dans les instructions (explications et consignes)

de façon à ne pas perdre trop de temps à ce moment-là. Tous les cours de ces interventions commencent par un « moment zéro » même si on n'y fait pas référence.

2.1.2. Préparation et découverte

Les cours commencent par la *préparation* et *découverte* [1] et [2], des activités qui peuvent être traitées séparément, bien qu'elles soient indissociables, non seulement séquentiellement mais aussi de par les objectifs qui les président. D'ailleurs Pendanx (1998 : 69) les regroupe et leur assigne la fonction de « découverte-exploration » ayant comme objectif la « sensibilisation à un problème ou à un fait de langue inconnu. »

La *préparation* sert à sensibiliser et à motiver l'étudiant à l'écoute du document audiovisuel et donne souvent place à la *planification* (cf. 2.2.1. *Les stratégies métacognitives*) des étapes qui suivent. Comme l'introduction d'éléments nouveaux est quasi immédiate, avec une première visualisation du document, le moment de *découverte* est contigu au premier moment du cours. Cette « entrée en matière » permet de mettre en place et mobiliser plusieurs autres *Activités langagières et stratégies* (cf. 2.2.) dont les *activités de remue-méninges* (ou *brainstorming*, cf. 2.2.1.1), *l'anticipation* (2.2.1.2) ou les stratégies d'*attention* (2.2.1.3), d'*inférence et de déduction* (2.2.2.1) ou encore *les questions de clarification et vérification* (2.2.3.1).

Bien que ces compartiments ne soient pas étanches, on le répète, on pourrait associer ces deux moments à l'étape de préécoute (2.3.2. *Les étapes de l'écoute*) puisqu'ils concourent à la compréhension globale du document (2.3.1. *Compréhension et écoute de l'oral*), qui selon nous est à cheval entre ces deux et un troisième moment du cours : la *compréhension*.

2.1.3. Compréhension

Le moment de *compréhension* correspond à l'étape de l'écoute proprement dite. Dans une première phase, il permet au stagiaire de s'assurer que le message principal est compris grâce à un questionnement oral dirigé, évaluant les difficultés des élèves face au document. Ceux-ci ont l'occasion de vérifier et de valider les idées et les hypothèses qu'ils ont émises lors des activités précédentes. Le stagiaire prend le soin d'amener les élèves à penser par eux-mêmes, à repérer les indices et à s'exprimer, avec des consignes claires et concises, en organisant les tours de parole.

Progressivement, le cours avance et les écoutes s'enchaînent. On part d'une compréhension globale en allant vers une compréhension sélective puis détaillée. À ce stade, si les procédés sont bien conduits, l'élève est en mesure d'utiliser les indices pour finalement tester *sa* compréhension orale au moyen des exercices préparés pour cet effet (support écrit). La dernière phase de cette étape est la *mise en commun* (cf. 2.2.3.3.), qui permet aux étudiants de « comparer leurs réponses, de s'entraider et de s'auto-corriger » (Lemeunier, 2006 : 4).

2.1.4. Structuration

La phase de *structuration* est entendue comme le moment central de l'intervention puisque c'est ici que s'initie l'approche grammaticale. Elle correspond à l'après écoute et permet une réflexion sur la relation sens / forme qui aboutit sur la démarche de *focalisation sur la forme* que l'on reprend de Besse et Porquier (1984) et que l'on présente de manière détaillée au point 2.2.2.3. *La conceptualisation*. Pour attester son importance, on peut dire que toutes les activités langagières et stratégies décrites ci-contre, et quelques autres qui ne le sont pas, sont mobilisées et ont leur place à ce moment-là. Le moment grâce auquel, supposément, l'élève découvre et commence à s'approprier du fait de langue qu'il aura à réutiliser par la suite.

2.1.5. L'entraînement ou systématisation

Ce moment du cours comprend tous les exercices, activités ou techniques qui promeuvent la fixation des structures conceptualisées. Après la découverte de la règle, suivent un défi de mémorisation et d'automatisation de cette règle afin que les élèves puissent en faire bon usage en phases de *production*, *évaluation* et *remédiation*. Il est convenable de signaler que l'on opte ici pour une convergence de ces trois moments, alors qu'il paraît plus judicieux d'en faire la distinction. Les conditionnements de temps et planification mènent à reconnaître que l'on ne fait pas forcément la différence entre *entraînement* et *production* et que même l'*évaluation* (sommatrice et écrite, surtout) est une étape qui convie à la mémorisation et au transfert des savoirs, renforçant la systématisation des structures.

Dans le même ordre d'idées, la *remédiation* n'est autre qu'une nouvelle occasion de remémorer, de réemployer et de systématiser les contenus, évidemment dans une perspective de processus d'enseignement / apprentissage qui ne se renferme pas sur lui-même et qui ne se boucle pas à ce moment-là.

2.2. Activités langagières et stratégies

Le *CECR* définit la « compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant » (2001 : 18) en quatre modes d'activités langagières qui peuvent relever de l'oral, de l'écrit, ou de l'oral et de l'écrit : la **réception**, la **production**, **l'interaction** et la **médiation**²¹. Les activités langagières « premières car indispensables dans le jeu même de l'interaction » (*ibid.*) sont la réception et la production. La séquence didactique objet de ce travail se centre préférentiellement, dû aux limitations de propos et de temps, sur la réception, orale et écrite.

Par *stratégies* on désigne « un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible » (Cyr, 1998 : 5)²², établies et mises en place par le professeur, guidant les apprenants dans leurs apprentissages. On suivra ici le classement de Paul Cyr, principalement inspiré des études de O'Malley et Chamot (1990) qui regroupe les stratégies en trois grands domaines : métacognitives, cognitives et socio-affectives²³.

Dans les situations de pratique pédagogique proprement dite, il est généralement admis que ce découpage théorique perde ses circonscriptions. Les modes d'activités langagières s'entremêlent et le passage de l'une à l'autre est non seulement naturel, mais permanent. Dans le même ordre d'idées, vouloir établir un rapport catégorique entre les stratégies d'apprentissage et les différents moments d'un cours ou les activités, exercices²⁴ et techniques²⁵ qui activent ces stratégies, serait vraisemblablement une tâche inconséquente, même s'il est souvent possible d'en faire le rapprochement.

S'agissant de deux unités pour deux niveaux distincts avec des objectifs légèrement différents (notamment au niveau du traitement de la *forme*), en dépit d'avoir la même base théorique, la structure des unités (les stratégies, activités et exercices) a souffert les modifications exigibles, souhaitables même, pour chacun des différents moments de l'intervention. Ci-dessous on présente les différentes

²¹ Le schéma traditionnel des compétences de communication affirmait leur réalisation par deux canaux, l'*oral* et l'*écrit*, et de deux manières, la *compréhension* et l'*expression*.

²² Dans cet ouvrage, Cyr fait une rétrospective de l'évolution terminologique de ce qui est devenu, selon lui, un *courant* de la recherche en DDL : les stratégies d'apprentissages en L2.

²³ Pour une classification plus élargie, cf. Cornaire, 2008 : 56.

²⁴ D'après Vigner (1984), rapporté par Cuq (2005 : 444), « tout exercice est bien une activité langagière, réciproquement toute activité langagière ne saurait être assimilée à un exercice ». La notion d'exercice « est étroitement associée à celle d'apprentissage formel ».

²⁵ La notion de *technique* diffère de celle de *stratégie* dans la mesure où elle est bien plus spécifique. La technique mnémonique ou la prise de notes s'insèrent dans les stratégies cognitives.

stratégies d'apprentissage que l'on a essayé de mettre en place ou qui sont passables de rapprochements avec les ensembles pédagogiques de ces interventions.

2.2.1. Les stratégies métacognitives

Sommairement, les **stratégies métacognitives**²⁶ « consistent surtout à réfléchir sur son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent » (Cyr, 1998 : 42), et renvoient l'apprenant à un processus d'autoanalyse et d'autogestion de ses acquis. Le professeur, médiateur entre l'apprenant et la matière à l'étude, par ses pratiques, amène l'élève à se rendre compte que plus il maîtrise le domaine métacognitif plus il sera conséquent dans sa progression. D'ailleurs Tardif (1992), rapporté par Cyr (*ibid.*), affirme que la métacognition est « une caractéristique distinctive entre les experts et les novices ».

2.2.1.1. Activités de remue-méninges

Cette activité est essentielle puisqu'elle permet de *mettre les élèves dans le bain*. Le professeur la prépare à partir des « spécificités du document choisi » afin de familiariser les élèves avec le thème, le vocabulaire et les contenus à travailler. En plus d'établir « une connivence propice à une situation active d'écoute » (Cuq et Gruca, 2005 : 163), préparant ainsi l'étudiant à l'écoute du document, cette stratégie active chez lui des connaissances antérieures qui ne sont pas forcément (et directement) liées aux contenus du cours ni à une autre situation d'apprentissage en LE, mais qui se dégagent de son univers encyclopédique, forgé par ses expériences vitales.

2.2.1.2. L'anticipation et la planification

L'*anticipation* (ou *formulation d'hypothèses*) et la *planification* sont des étapes que l'on utilise avec deux objectifs distincts. D'une part, la *planification* favorise l'engagement de l'étudiant dans la mesure où le but de la séquence, de l'unité, du cours ou de l'exercice sont explicités par le professeur et claires pour lui (ce qui augmente ses niveaux de confiance).

D'autre part, l'*anticipation* vise principalement la préparation à la compréhension / réception du document de départ. C'est une activité dont l'importance est avérée par de nombreux didacticiens et théoriciens²⁷ de DDLES qui

²⁶ « Aptitudes à l'étude », selon le CECR (2001 : 86).

²⁷ Cf. Cyr, 1998: 43; Cuq, 2005: 159 ; Lemeunier, 2006: 2; Vandergrift et Goh, 2009: 401-402.

est à la tête des opérations du modèle sémasiologique (« du bas vers le haut », ou *bottom-up dimension*), incitant l'apprenant à mobiliser ses acquis et son expérience antérieur face à de problèmes similaires pour émettre des hypothèses sur le document avant même de l'avoir écouté ou lu, se centrant ainsi sur la compréhension de son sens. Les deux tranchants de cette stratégie s'allient pour déclencher une deuxième opération métacognitive : l'*attention*.

2.2.1.3. L'attention

À ce stade, l'élève a conscience que son taux de réussite pour ce qui est de la réalisation de l'activité ou exercice dépendra en partie du degré de concentration dont il fera part au cours de son exécution. Le professeur guidera l'attention de l'élève en préparant, par exemple, une activité d'écoute lui énonçant les consignes et les objectifs de chaque écoute, afin qu'il puisse se centrer sur une écoute globale ou une écoute plus sélective ou détaillée. Cette stratégie s'ajuste parfaitement à la compréhension / réception orales dont il s'agira dans ces unités.

2.2.2. *Les stratégies cognitives*²⁸

Les stratégies cognitives sont au centre de l'acte d'apprentissage puisque c'est grâce à elles que les apprenants commencent à cerner et à manipuler la matière à l'étude (la langue sous ses différents sens et formes). Il y a donc une interaction très proche entre ceux-là et celle-ci. Paul Cyr (1998 : 46-47) parle même d'une « manipulation mentale ou physique de cette matière et [d'] une application de techniques spécifiques dans l'exécution d'une tâche d'apprentissage. »

2.2.2.1. L'inférence et la déduction

Ce sont des procédés opposés mais qui s'utilisent beaucoup en complémentarité. L'inférence (*deviner intelligemment*) est le « processus par lequel on arrive à une conclusion en partant de prémisses. » (Cuq, 2003 : 128). Si l'on considère qu'utiliser ce processus, au sens large, c'est recourir à son intuition, bien des stratégies et techniques commencent par l'inférence. L'*anticipation* et la démarche de *conceptualisation* (voir ci-dessous) sont deux moments où l'on fait recours à cette stratégie *inductive*.

²⁸ « Aptitudes (à la découverte) heuristiques », selon le CECR (2001 : 86).

La déduction est un processus de généralisation (ou surgénéralisation) d'une règle et son application aux nouvelles données et circonstances. Par un mouvement descendant, du général au particulier, le raisonnement déductif applique des principes (ici, des règles) afin de vérifier les conséquences de cette généralisation pour ainsi les valider (ici, les règles hypothétiques). On utilise l'inférence (induction) et la déduction de façon complémentaire.

2.2.2.2. Traduire et comparer avec la L1

Cette stratégie, dans les cours préparés, a un objectif spécifique et relève de la conviction selon laquelle les apprenants ont constamment recours à leur L1 pour compenser leurs lacunes en L2 (cf. 1.1.). L'objectif est que l'élève puisse comparer de façon significative le fonctionnement d'une structure grammaticale dans les deux langues (les subordonnées *qu*- ou les subordonnées relatives). D'une façon générale, le professeur n'a pas recours à la LM dans le traitement des contenus.

2.2.2.3. La conceptualisation

La conceptualisation est une démarche de focalisation sur la forme, définie par Besse et Porquier (1984 : 113-115), qui se constitue par des « moments de réflexion grammaticale explicitée par les apprenants » plutôt que par des exercices. La démarche s'étale en plusieurs étapes qu'on résume : *la prise de conscience* ; *l'émission d'hypothèses* ; *la confrontation des données* ; *la modification éventuelle et négociée de la règle* ; et finalement *la vérification de son fonctionnement* dans des situations comparables.

Le moment du repérage (première observation) sous-entend que l'apprenant ait admis qu'il cherche un problème ou irrégularité (il se peut même qu'il le trouve avant d'être instruit de son existence – *prise de conscience*). Cette attitude assumptive, selon Lemeunier (2006 : 4), est le point de départ qui « va permettre aux apprenants de relever les indices qui vont les aider à découvrir les règles de la langue ». Face aux indices, il pourra faire *l'émission d'hypothèses* (par induction). Le professeur place les indices au tableau ou, comme dans ce cas, prépare une fiche avec un corpus choisi sur mesure. L'apprenant suit les consignes et est amené à percevoir des régularités sur le fonctionnement des exemples donnés jusqu'à ce qu'il trouve (ici, le groupe-classe) une règle qui satisfasse ces occurrences, validant les premières hypothèses.

Une fois la règle énoncée, l'élève en fera une généralisation et (par déduction) essaiera de l'appliquer sur le reste du corpus choisi (*confrontation des données*). Ici la règle n'a pas eu à être modifiée – par faute de temps, on a préféré ne pas ajouter d'autres éléments distrayeurs – mais elle a été avérée par sa réutilisation dans d'autres exercices, vérifiant ainsi son fonctionnement.

Selon Cuq et Gruca (2005 : 394), « cette démarche de conscientisation de la forme n'est pas suffisante pour assurer automatiquement une production correcte. » Les auteurs préconisent de la « compléter par une étape de fixation et mémorisation, qui peut se faire hors de la classe » (*Fiche de travail n.º 3*, annexe 7).

2.2.3. Les stratégies socio-affectives

Ces stratégies « impliquent une interaction avec une autre personne, dans le but de favoriser l'apprentissage ». Cette personne peut aussi bien être un de ses pairs, le professeur ou un autre élément modérateur qui contribue à l'appropriation de la langue cible aussi bien qu'à la « gestion de la dimension affective personnelle accompagnant l'apprentissage ».

2.2.3.1. Les questions de clarification et de vérification

L'élève qui atteint le niveau de maturité nécessaire (pour cette étape) dans son processus d'apprentissage se chargera de solliciter l'aide auprès du professeur (ou d'un locuteur natif, dans d'autres cas) afin de mieux cerner un problème. Toutefois, on sait que l'apprenant de niveau initial préfère généralement interagir avec ses pairs dû à certaines difficultés au niveau de l'expression, à la timidité, au manque de confiance, etc. Ne pouvant pas satisfaire toutes les sollicitations individuelles, le professeur se doit de trouver des techniques pour augmenter les possibilités de réussite de la classe tout en exploitant ces stratégies.

2.2.3.2. La coopération

Si la gêne se fait plus évidente pour certains lors de la *mise en commun* (voir ci-dessous), une bonne solution passe par l'interaction entre pairs (ici, en dyade). La résolution d'un problème, l'appréciation d'une performance ou la correction d'une faute / erreur en groupe (en langue-cible, si possible) se constituent non seulement comme des pratiques significatives dans l'évolution d'un apprentissage mais aussi comme une manière d'élever la confiance des locuteurs.

2.2.3.3. La mise en commun

Barlow (1993 : 38-44) explique que la mise en commun a comme objectif de « reconstituer le groupe-classe et de faire profiter chacun du travail accompli par les différentes équipes ». Cette méthode (différente de la *simple* correction) permet, d'une part, aux élèves de présenter, comparer et confronter leurs solutions, en expliquant le raisonnement qui les a menés à cette solution (ce que Barlow appelle la *phase de formulation*) et, d'autre part, au professeur d'*accepter* toutes les propositions / solutions, pour ensuite les confronter et les faire valider par le groupe-classe (*phase de validation*).

Par ce processus, l'élève continue et approfondit sa réflexion sur la langue (si l'on pense à la démarche de *focalisation sur la forme / conceptualisation*) qui le mènera à une auto-validation de la proposition énoncée. De ce point de vue, les avantages sont multiples : les élèves sont *responsabilisés* par leurs raisonnements ; ils se sentent partie active dans la construction des connaissances ; ils renforcent leur confiance par rapport à l'apprentissage qu'ils entament ; et tout cela atténue la notion de cours magistral dont il s'agira dans l'une des classes.

2.3. La compréhension

Les auteurs qui défendent une *approche axée sur la compréhension* sont nombreux et les travaux de Krashen, qui ont « dynamisé la compréhension » comme le signale Claudette Cornaire (2008 : 23-24), laissent supposer que « la compréhension (orale et écrite) est la compétence fondamentale en apprentissage des langues ». Il s'agit donc, dans cette approche, de mener les apprenants « à travers un modèle didactique où l'on envisage les habilités réceptives comme préalables à la production. » (ibid.).

Les processus cognitifs de la compréhension sont généralement décrits selon deux modèles : le modèle sémasiologique (inscrit dans les opérations *bottom-up* ou base-sommet) et le modèle onomasiologique (qui s'insère dans les opérations *top-down* ou sommet-base). Le modèle sémasiologique (de la forme vers le sens) regroupe diverses opérations dont la démarche « consiste à discriminer des formes, les segmenter et à interpréter le sens à partir de ces segments. » (Cuq, 2003 : 50). Par opposition, le modèle onomasiologique (du sens vers la forme) « consiste à faire des prévisions hypothétiques de contenus et de formes, et à chercher des indices dans le

texte pour les vérifier » (ibid.). Nonobstant l'accord tacite sur la description du processus (Cuq, 2003, 2005 ; Cornaire 2008 ; Vandergrift et Goh, 2009) qui envisage l'usage intégré de l'un et de l'autre, Cuq et Gruca (2005 : 159) laissent échapper que le modèle onomasiologique est « plus complet et plus rentable » ou encore que l'auditeur / lecteur utilise « majoritairement » celui-ci.

L'enseignement / apprentissage de la compréhension orale n'a pas échappé à cette revitalisation décisive, notamment grâce à l'entrée en scène des documents authentiques, gagnant ainsi « its rightful place during the communicative language teaching era » (Vandergrift et Goh, 2009 : 395). Aujourd'hui, l'objectif n'est plus de proclamer l'importance de la compréhension orale dans les procédés cognitifs d'acquisition et d'enseignement / apprentissage mais plutôt de favoriser un processus actif²⁹ et structurant pour l'apprenant.

2.3.1. Compréhension et écoute de l'oral³⁰

La compétence de compréhension orale est la compétence la plus exploitée dans ces interventions et se subdivise en trois « sous-compétences » : la compréhension globale, la compréhension sélective et la compréhension détaillée. Ces compétences sont travaillées par phases et sont associées aux *étapes de l'écoute* (voir ci-dessous), donc, les activités et les exercices préparés traduisent des objectifs d'écoute précis. Selon Lemeunier (2006 : 3), la compréhension (ou l'écoute) globale est l'étape qui « va permettre aux apprenants de vérifier les hypothèses émises lors de l'étape [ou activité] d'anticipation », en conséquence, les questions se centrent sur la situation d'énonciation, le cadre du discours.

De son côté, la compréhension sélective (plus fréquemment *écoute sélective*) se traduit par des exercices qui cherchent à restituer une information particulière, plus précise. Il ne s'agit plus de savoir « qui parle, de quoi et où? » mais de repérer des indices factuels (âge, occupation des intervenants, quelques mots, le sens de certaines affirmations) pour ainsi approfondir progressivement le niveau de compréhension (et de *lisibilité*) du document.

La compréhension détaillée cherche à comprendre le document ou une partie du document, et ici on se centre sur le lexique, sur la définition des mots et le sens

²⁹ Les aptitudes de compréhension (écrite et orale) « ont souvent été conçues à tort comme passives, dans la mesure où l'on ne voit ni la dépense d'énergie qu'elles nécessitent ni le résultat qu'elles produisent. » (Cuq, 2003 : 14)

³⁰ Le CECR ne fait pas la différence entre compréhension et écoute de l'oral (2001 : 54).

des expressions. Cette *entrée par le lexique* a facilité la tâche de « mettre sous les yeux » le caractère fonctionnel des pronoms relatifs grâce à l'expansion du nom et de la phrase, regagnant l'idée de Lemeunier (ibid.), selon qui cette étape « va permettre de faire relever dans le document des informations plus précises pour réaliser l'activité ou la tâche proposée, (...) déterminée en fonction des objectifs de l'unité didactique. »

2.3.2. Les étapes de l'écoute

L'écoute a une place prépondérante pour le développement de la compétence de compréhension orale. Toutefois, l'activité d'écoute obéit à des instructions et objectifs spécifiques qui aident les étudiants à mobiliser les stratégies d'apprentissage. Dans ce cas, la démarche suivie a été adaptée du modèle de Vandergrift et Goh (2009 : 404) :

Stages of listening instructions		Related metacognitive processes
<i>Planning / predicting stage</i>		
1	Once students know the topic and the text type, they predict types of information and possible words they may hear.	Planning and directed attention
<i>First listen / verification stage</i>		
2	Students listen to verify initial hypotheses, correct as required and note additional information understood.	Monitoring
3	Students compare what they have written with peers, modify as required, establish what needs resolution and decide on the important details that still need special attention.	Monitoring, planning and selective attention
<i>Second listen / verification stage</i>		
4	Students selectively attend to points of disagreement, make corrections and write down additional details understood.	Monitoring and problem-solving
5	Class discussion in which all class members contribute to the reconstruction of the text's main points and most pertinent details, interspersed with reflections on how students arrived at the meaning of certain words or parts of the text.	Monitoring and evaluation
<i>Final listen / verification stage</i>		
6	Students listen for the information revealed in the class discussion which they were not able to decipher earlier and / or compare all or selected sections of the aural form of the text with a transcription of the text.	Selective attention and monitoring
<i>Reflection stage</i>		
7	Based on the earlier discussion of strategies used to compensate for what was not understood, students write goals for the next listening activity. A discussion of discrepancies between the aural and written forms of the text could also take place at this stage.	Evaluation

Tableau 6 - Stages of listening instruction and related metacognitive processes

Par rapport aux étapes d'écoute (ou *moments*), il semble exister un consensus (Cornaire, 2008 : 159-165) qui les répartit en trois : la préécoute, l'écoute et l'après

écoute. On retrouve ces étapes sur le tableau ci-dessus : *préécoute* en 1 (Planning / predicting stage), *écoute* de 2 à 6 (First, Second and Final listen) et *après écoute* en 7 (Reflection stage). Les fonctions principales de ces étapes sont : pour la *préécoute*, mobiliser des stratégies comme la planification, l'attention et l'activité d'anticipation ; l'*écoute* (2 à 6) engage des moments de régulation et autorégulation, de (nouvelle) planification, d'attention sélective, de correction et de mise en commun ; pour sa part, l'*après écoute* promeut une réflexion sur les « non acquis » et sur, entre autres, les faits de langue passables de *structuration*.

2.3.3. L'entrée par le lexique

L'entrée par le vocabulaire pour l'élaboration de ces interventions s'est présentée de façon naturelle et spontanée. Curieusement, l'inconvénient précisé par Cuq & Gruca (2005 : 403) quant à cette approche, comme quoi « l'hypothèse de l'équivalence sémantique entre deux langues est peu probable et on ne peut que rarement tabler sur l'existence de correspondances terme à terme », trouve dans le cas des deux langues en présence (des « langues sœurs »³¹) une remarquable exception.

La constante recherche de correspondance, de traduction et de comparaison avec la L1 est un facteur positif dans le cadre des objectifs de cette intervention, connaissant cependant les limitations de cette stratégie. La traduction (que l'on a presque jamais faite) se transforme en expansion du nom à l'aide des pronoms relatifs et la comparaison avec la L1 a permis d'observer les comportements et régularités présentés par ceux-ci dans les deux langues.

2.4. Les exercices

On détache les exercices et les techniques³² préparés pour la séquence didactique des activités langagières et stratégies d'apprentissage en vue d'une cohérence terminologique plus adéquate et d'une meilleure lisibilité et compréhension du document. Comme Michèle Pendanx (1998 : 69), qui cependant adopte *activités*³³, appuyée par Cuq et Gruca (2005 : 446-451), on préfère assigner des fonctions aux exercices plutôt que des activités langagières ou stratégies. D'autre

³¹ « La langue mère est celle qui a donné naissance à d'autres langues (dites langues sœurs) constituant sa descendance et son aboutissement. » (Galissou & Coste, 1976 : 307)

³² Pour une définition, voir les notes 23 et 24, p. 45.

³³ Dans cette acception, ce sont des « activités qui tendent à mettre en jeu des opérations spécifiques de traitement langagier : [...] jeux de rôle [...] exercices de grammaire... » (Pendanx, 1998 : 62)

part, les quatre *fonctions* présentées par l'auteure (découverte – exploration ; structuration ; entraînement et évaluation) s'ajustent parfaitement aux *moments du cours* que l'on suit. De plus, les « activités » présentées ci-dessous sont, selon Cuq et Gruca (idem : 446), les « plus appropriées pour la compréhension », orale ou écrite.

2.4.1. Questionnaire à réponses ouvertes

Ce type de questionnaire est le plus répandu et convie l'élève à répondre spontanément avec le bagage linguistique dont il dispose. On l'utilise fréquemment, surtout oralement, pour les exercices de *brainstorming* ou entre deux activités, guidant l'apprenant selon les objectifs prétendus. Il l'engage à être attentif, à réfléchir, à s'exprimer, à reformuler, et même s'il n'est pas souvent conclusif quant aux difficultés de compréhension de l'apprenant, il a le mérite de promouvoir la médiation et l'interaction en classe.

2.4.2. Questionnaire à choix multiple

Le questionnaire à choix multiple nous a paru très adéquat pour ces élèves dans la mesure où il comporte des « éléments distracteurs » qui ont permis de tester, simultanément, la compréhension orale et l'attention des apprenants, avec de petites nuances qui dictent l'exactitude des réponses. De plus, ce type de questionnaire a l'avantage, d'une part, d'être précis dans la consigne et, d'autre part, d'être précis dans le repérage d'informations, ce qui rend l'écoute plus dirigée et claire pour eux.

2.4.3. Questions fermées

Ce questionnaire est du type binaire et on utilise ici le couple vrai/faux. Il s'avère particulièrement efficace pour un document assez long qui renferme une certaine difficulté, dû notamment aux registres de langue. Il permet également de soutenir l'attention de l'auditeur pendant l'écoute sélective, par exemple, et dans ses variantes on peut y glisser des questions guidées.

2.4.4. Questions orientées ou guidées

Ces questions conviennent les élèves à une justification de leurs choix se constituant comme une précieuse aide à la compréhension. En l'occurrence, on a demandé aux apprenants de repérer un mot, de restituer le sens de la phrase ou de trouver le passage afin de soutenir leurs réponses.

2.4.5. Exercices de réparation de texte

L'exercice de réparation de texte le plus en usage est l'exercice « à trous ». L'exercice consiste à aménager des « trous » dans un texte que les élèves doivent remplir par des écoutes successives du texte. Cet exercice peut faciliter une « entrée thématique » et permet d'orienter l'attention de l'élève vers des éléments linguistiques comme le vocabulaire ou la grammaire, selon les objectifs. L'exercice s'est révélé idéal pour une entrée par le lexique en vue de l'élargissement du vocabulaire par le champ lexical.

2.4.6. Exercices de mise en relation

Les exercices de mise en relation, que l'on appelle aussi « test d'appariement », consistent à associer une série d'éléments à une autre. Il se présente généralement sous la forme de listes et l'objectif est de faire correspondre une liste à l'autre. L'exercice classique se donne à quelques variations ou modifications (aspect de la grille, éléments distracteurs) mais dans tous les cas il s'agit de « faire assortir les mots [ici des expressions aussi] à leur définition » et il « se prête particulièrement bien aux activités de vocabulaire » (Cuq et Gruca, 2005 : 449-450)

3. Description des cours

3.1. Les prérequis

Les savoirs prérequis sont un des facteurs qui est entré en ligne de compte pour l'élaboration de l'ensemble pédagogique. Une première vérification des programmes de français (mais des manuels, aussi) validait l'étude de ce point grammatical pour les deux classes. Toutefois, on a aussi voulu jeter un œil sur les programmes de portugais puisque la conscience linguistique se développe premièrement en LM et parce qu'une de nos convictions est que l'apprenant de LE fait de constants rapprochements à sa LM, mais aussi parce que si on veut que l'apprenant arrive à suivre une *activité grammaticalisée explicite* en français, il faut s'assurer au moins que ce point grammatical est au programme, et donc qu'il est censé en avoir entendu parler.

Ci-dessous se trouve un tableau qui regroupe toutes les références aux *pronoms relatifs*, *subordinada substantiva relativa* et *transformation et expansion de la phrase simple*, entre autres aspects considérés :

Programmes de Français			
Organização Curricular e Programas, Ensino Básico, 3º ciclo, volume II (1991)	7 ^{ème}	8 ^{ème}	9 ^{ème}
	Conteúdos morfossintáticos		
	Pronomes (1991 : 308)		
	-Relativos : « qui », « que », « où ».	-Relativo: « dont »	-Relativos variáveis
	Da frase simples à frase complexa (1991 : 311)		
	- Orações subordinadas	-Orações subordinadas -Alargamento das proposições coordenadas e subordinadas em função do enriquecimento da frase complexa no sentido da libertação da expressão.	-Orações subordinadas -Enriquecimento da rede sintáctica em função das necessidades de expressão do aluno e das possibilidades de emprego oferecidas pelos textos.
Plano de Organização do Ensino – Aprendizagem, Ensino Básico, 3º ciclo (2000)	Le document suit exactement la même structure (et les mêmes contenus) que son prédécesseur.		
Programa de Francês – Níveis de iniciação e continuação – 10º, 11º e 12º anos	Conteúdos morfossintáticos (2001a : 15)		
	Noções	Categorias linguísticas	
	Agents		
	- Qualification	- Adjectifs: place, variations morphologiques, degrés de comparaison - Pronoms relatifs	
	Processus		
	- Configuration	- Phrase simple/complexe - expansion par juxtaposition, coordination et subordination	
	Articulação / progressão em espiral (2001a: 16)		
	Sequências discursivas	Conteúdos lexicais	Conteúdos morfossintáticos
	Séquence narrative	***	-Phrase simple: transformation et expansion par propositions relatives et de temps
	Séquence descriptive	***	- Transformation et expansion de la phrase simple

Metas curriculares de Português / Ensino básico - 1.º, 2.º e 3.º ciclos			
			Gramática – G7
7º ano	p. 55	22. Reconhecer e conhecer classes de palavras.	
		f) <i>pronome: pessoal, demonstrativo, possessivo, indefinido, relativo;</i>	
		23. Analisar e estruturar unidades sintáticas.	
		7. <i>Identificar processos de subordinação entre orações:</i>	
		a) subordinadas adverbiais causais e temporais; b) subordinadas adjetivas relativas	
		8. <i>Identificar oração subordinante.</i>	
			Gramática – G8
8º ano	p. 62	24. Explicitar aspetos fundamentais da sintaxe do português.	
		4. <i>Estabelecer relações de subordinação entre orações, identificando os elementos de que dependem as orações subordinadas.</i>	
		5. <i>Dividir e classificar orações.</i>	
			Gramática – G9
9º ano	p. 69	25. Explicitar aspetos fundamentais da sintaxe do português.	
		3. <i>Identificar orações substantivas relativas.</i>	
		4. <i>Dividir e classificar orações.</i>	

Programas de Português do Ensino Básico (ME, 2009 : 129, 132)			
Conhecimento explícito da língua – 3.º ciclo			
O desenvolvimento da consciência (trans)linguística será feito no sentido de fazer evoluir o conhecimento implícito da língua para um estágio de conhecimento explícito . Trata-se de desenvolver um conhecimento reflexivo, objectivo e sistematizado da estrutura e do uso do português padrão.			
B4	Descritores de desempenho	Conteúdos	Notas
Plano Sintático	Sistematizar os constituintes principais da frase e respectiva composição	***	Frases em ordem canónica e ordem marcada (motivada pelo contexto discursivo).
	Sistematizar relações entre constituintes principais de frases e as funções sintáticas por eles desempenhadas.	Funções sintáticas ao nível da frase	***
	Detectar diferentes configurações da função sintáctica de sujeito.	Sujeito frásico	Oração completiva e oração substantiva relativa
	Distinguir processos sintáticos de articulação entre frases complexas	Subordinação: oração subordinada substantiva (completiva); oração subordinada adjectiva (relativa restritiva e relativa explicativa);	Processos de articulação entre frases. Construção de frases complexas, por coordenação e subordinação, a partir de frases simples.

Tableau 7 - Le point grammatical dans les programmes

3.2. L'unité didactique en 9^{ème} année

3.2.1. Le manuel

Le manuel choisi par l'AEMÁ pour la 9^{ème} année est *Et toi ? niveau 3* (A2.2 du CECR), de Marie-José Lopes et Jean-Thierry Le Bougnec, des éditions Lisboa Editora. En avant-propos, les auteurs informent que, outre la conformité avec le programme de 9^{ème} année initiation, le manuel « s'attache à l'acquisition et la maîtrise des cinq compétences décrites par le CECR » et, ainsi, « privilégie-t-il une approche *actionnelle*, c'est-à-dire un apprentissage par les **tâches**.³⁴ »

Le livre de l'élève se compose de quatre modules divisés en trois séquences. Chaque séquence est structurée par rubriques (communication ; grammaire ; lexique ; phonétique et socioculturel) qui étalent les contenus, avec une prépondérance de la communication, sans néanmoins négliger la compétence grammaticale qui y a son importance. À la fin de chaque module se trouve une double page consacrée à la découverte et exploitation d'une chanson française contemporaine, une autre avec le *projet* qui mobilise les compétences prévues par le CECR et les contenus du module, par le biais d'une *tâche proche de la vie réelle* et, finalement, une double page d'évaluation et une page d'auto-évaluation.

3.2.2. L'unité didactique

Le plan de travail a été élaboré pour un total de cinq périodes de 45 minutes chacune, l'équivalent de deux cours de 90 minutes et la première moitié d'un troisième, en articulation avec le module prévu par la professeure-tutrice. Nonobstant le bon rythme de travail de cette classe et malgré le nombre considérable d'élèves (26) il a fallu avoir recours à une sixième période de 45 minutes, négociée au préalable avec la professeure, afin de terminer les moments d'évaluation / remédiation des contenus proposés.

3.2.3. Les contenus

L'unité présentée s'insère dans le module 3 - *Le monde communique* – et aborde, au niveau socioculturel, les nouvelles technologies (le téléphone portable, le multimédia, le tchat), les habitudes de communication chez les jeunes et les règles de bonne conduite et de bon usage de ces nouvelles technologies. La Séquence 7, *Avec*

³⁴ Italique et caractère gras comme dans le manuel.

des si..., introduit la question du portable et de l'importance pour les jeunes d'aujourd'hui d'en avoir un et un des objectifs stipulés est « Tu comprends des dialogues sur le téléphone portable ». De ce fait, on a choisi pour ces cours le document authentique, *Si seulement j'avais un portable*, puisé sur le site de France Bienvenue³⁵ : un dialogue entre Enzo, collégien de 11 ans, et Eve, jeune fille chargée de l'interviewer sur les raisons qui le poussent à vouloir un téléphone portable.

Au niveau des contenus morphosyntaxiques, la planification à court terme (annexe 1) comprend tous ceux que l'on a pu travailler ou juste effleurer mais, évidemment, on reprendra ici surtout les pronoms relatifs simples « *qui* » et « *que* ». Le *Déroulement des cours* clarifie l'approche déployée jusqu'au moment de la *focalisation sur la forme*, le moment central de l'intervention en 9^{ème}.

3.2.4. Déroulement des cours

Vendredi, 5 avril 2013

Le premier cours commence par une activité de motivation / sensibilisation (*préparation et découverte*) sous forme de document visuel (vidéo de 0:57m.), qui n'est autre qu'une sélection de sept images d'entre celles qui accompagnent le document audiovisuel. Les élèves observent ces images, qui défilent les unes après les autres sans son, et ont comme consigne d'identifier les objets, les personnes et les actions qu'elles pratiquent.

Cette première visualisation donne lieu à un premier moment de *brainstorming*, et les réponses (objets, personnes et actions) sont notées sur une grille au tableau. Il est important de rappeler que les élèves n'ont pas encore de support écrit et que ces premiers exercices se font par *questionnaire à réponses ouvertes* à l'oral. Une deuxième visualisation est sollicitée afin de confirmer les réponses. Pendant cette deuxième visualisation, les apprenants sont amenés à décrire les images (visualisation avec des pauses), en produisant des phrases complexes. Les réponses sont écrites au tableau.

³⁵ Site de ressources audiovisuelles avec de « vraies conversations pour apprendre le français comme on le parle » et leurs transcriptions: <http://francebienvenue1.wordpress.com/?s=portable> (accédé le 31/01/2014).

Tableau 8 - Exemples de phrases attendues

Indices			
Sur l'image	on voit	objet / personne	description de l'action
1	idem	un garçon	qui téléphone (avec son portable)
2		une fille	qui écrit un texto (avec son portable)
Ex : Sur l'image 1, on voit un garçon qui téléphone (avec son portable).			

Le stagiaire enchaîne par une activité d'*anticipation de sens* par laquelle, en prenant en considération les indices donnés, les apprenants formulent des hypothèses sur le sujet du document qu'ils vont écouter. Ces hypothèses doivent répondre à des questions sur les composantes de base de la situation de communication audiovisuelle : « *Qui parle ? De quoi ? Dans quel but ? À qui ? Où ? et Quand ?* ». Néanmoins, les questions préparées donnent souvent lieu à d'autres questions, imprévues, déclenchant une interaction engagée entre le professeur et la classe.

Le stagiaire distribue ensuite la *Fiche de travail n.º 1* (Annexe 3) et demande aux élèves de compléter le tableau de l'*exercice 1* avec les données du tableau noir. Comme prévu, ce début de cours a contribué à mobiliser une partie significative du vocabulaire auquel les interlocuteurs du dialogue ont recours, tel que *portable* ou *téléphone mobile*, *copains*, *bus scolaire*, *devoirs*, *texto*, entre autres. Du côté des actions pratiquées, des verbes comme *téléphoner*, *jouer*, *écrire*, et des expressions comme *écrire un texto*, *faire ses devoirs*, *utiliser un portable* ont mis « la puce à l'oreille » des étudiants. Ils comprennent également que le dialogue tournera autour de *portable*, de *communication*, de *l'école*.

Outre les activités de *préécoute* et de *préparation* à l'activité de réception orale (compréhension globale), ce moment initial permet une première approche au contenu morphosyntaxique que l'on se propose d'enseigner, les pronoms relatifs simples, grâce à la description de l'image qui fait appel à l'expansion de la phrase simple. La *planification* de l'activité suivante est cruciale. Le stagiaire explique les enjeux des étapes de l'écoute. Le procédé, les objectifs et les consignes doivent être clairs pour que les élèves puissent activer les stratégies nécessaires, comme l'*attention* et la concentration.

La **première écoute** correspond au premier moment de *découverte* du document audiovisuel, elle se fait sans support écrit et a deux consignes *simples* :

repérer / identifier les mots et les expressions du tableau ; dégager le thème du dialogue, les incitant à faire des rapprochements aux hypothèses formulées auparavant. Cette première écoute vise la compréhension globale du dialogue et la vérification de ces hypothèses.

Les élèves font une bonne première écoute. Quelques réponses timides engagent l'interaction et le débat se centre sur les *téléphones portables* et sur le fait que le jeune garçon – qu'ils ne nomment pas tout de suite – en veuille un. L'utilité et les usages qu'il donnerait au portable – qu'eux-mêmes leur donnent – sont d'autres topiques que les élèves retiennent de la conversation. Le stagiaire profite de ce moment-là pour exploiter le contenu socioculturel du module – très proche de cette génération. Des questions telles que « *À quoi vous sert le portable ? Tout le monde ici en a un ? Quelle est sa fonction la plus importante ? À quel âge croyez-vous qu'on doit en avoir un ? Vous pouvez l'utiliser partout ? Où est-ce que vous ne pouvez pas l'utiliser ? Quels sont les avantages ? Et les désavantages ?* » relancent l'interaction et déclenchent une intéressante ronde de prise de parole.

Après une lecture rapide du *questionnaire à choix multiple* (exercice 2) auquel les élèves doivent répondre afin de tester l'écoute sélective, on entame la **deuxième écoute** du dialogue. Pendant l'écoute, le stagiaire s'assure, en observant le comportement des élèves, que l'exercice leur est accessible. Après l'écoute, on entreprend oralement une première *mise en commun (phase de formulation)* et les premières impressions démontrent qu'ils sont en mesure de répondre au questionnaire. Toutefois, les dernières questions, qui ont des éléments distracteurs plus spécifiques et complexes, se prêtent à ambiguïté et on s'aperçoit de la grande incertitude qui règne. Il faut réécouter.

Une **troisième écoute** est (presque) toujours nécessaire pour valider les informations recueillies (*phase de validation*) et pour que ceux qui ne l'ont pas fait les repèrent et dissipent leurs doutes. Pour cela, le stagiaire leur distribue la transcription du dialogue. Afin de mieux délimiter les informations ambiguës, l'écoute est interrompue pour effectuer une vérification point par point et corriger l'exercice au tableau. Il profite également de cette phase pour donner la parole aux élèves et leur permettre, tant que possible, une réflexion sur leurs choix, leurs erreurs.

L'exercice 3 est un exercice de vocabulaire sous forme d'exercice d'appariement qui permettra aux élèves d'enrichir leur connaissance lexicale. L'exercice recherche, d'une part, la cohérence sémantique par l'association des paires mots / expressions aux définitions correspondantes et, d'autre part, la cohérence syntaxique qui vise une conscience (l'entraînement) progressive de l'expansion³⁶ du nom (et de la phrase) grâce à l'utilisation de pronoms relatifs. Le stagiaire leur laisse cinq minutes pour faire l'exercice, après quoi il passe à la correction. Tout en complétant la grille, les élèves sont poussés à reproduire la phrase complexe complète, obligeant donc à l'utilisation des pronoms relatifs.

Ainsi, par la définition et compréhension du vocabulaire, essentielles en vue de la maîtrise voulue, l'enseignant introduit et exploite un point grammatical, sans avoir recours au métalangage, pour l'instant, en attirant l'attention de l'élève sur l'aspect fonctionnel (définition / description) du même, c'est-à-dire, l'expansion de phrase par subordination et, plus précisément, l'expansion du nom par relativisation, ayant pour but de déterminer, caractériser, définir un antécédent.

Vers la fin du cours, afin d'approfondir cette introduction aux « pronoms relatifs » / « structures relatives » et de préparer le cours suivant, le stagiaire demande aux élèves de souligner, dans la transcription du dialogue, les phrases avec « *qui* » et « *que* », en laissant dans l'air l'idée que ce ne sont pas toutes des phrases relatives et que leur tâche sera de les distinguer les unes des autres. On entame ainsi un premier moment de repérage (*prise de conscience*), première étape de la *conceptualisation*.

Vendredi, 12 avril 2013

Le cours commence par une révision du vocabulaire et des phrases du cours précédent (les explications sont données sur une présentation *Powerpoint*). Le stagiaire signale que les noms en gras (le vocabulaire étudié) sont suivis par un pronom relatif. Il leur fait remarquer que malgré la prédominance de « *qui* », il y a deux « *que* ». Il leur demande également à quoi servent les pronoms relatifs et quelle est la différence entre les deux. Les réponses ne sont pas satisfaisantes. Ainsi, le stagiaire explicite la *fonction* de ces particules et montre la place de l'antécédent. Les élèves copient la *définition*.

³⁶ « On distingue deux types d'expansion : la coordination et la subordination. » Mounin, 1974 : 133.

On reprend la transcription du dialogue afin d'identifier tous les pronoms « *qui* » et « *que* » - on utilise encore généralement *pronom* au détriment de *conjonction* (« *que* », « *parce que* »), la distinction est faite plus tard. Le stagiaire demande de nouveau si ce sont tous des pronoms relatifs qui introduisent des propositions relatives. Les élèves semblent comprendre que le problème est à ce niveau (*prise de conscience*). Le stagiaire distribue la *Fiche de travail n.º 2* (Annexe 6).

Cette fiche a pour objet de travail un total de neuf phrases complexes (A à I). Les propositions subordonnées de A à G y sont mises en évidence, soulignées. La conjonction « *parce que* » des subordonnées H et I a été intentionnellement *coupée* en deux et le soulignement se fait à partir de l'élément « *que* ». Le stagiaire commence par **expliquer** *proposition principale, proposition subordonnée* et *élément de liaison*. Il demande aux étudiants s'ils ont déjà entendu parler de ces notions en LM et ils confirment. L'exercice a quatre consignes (point 2) au terme desquelles les élèves devront être capables de percevoir les grandes différences entre les éléments « *qu-* ». Pour ce faire, à la correction de chacune se suit toujours un moment de réflexion (émission d'hypothèses) sur le fonctionnement / comportement des structures données.

La première consigne, *Souligne les propositions subordonnées en portugais, si possible*, dirige l'attention de l'apprenant vers sa LM, faisant appel à sa grammaire implicite, à ses connaissances antérieures, présupposant qu'ils connaissent les structures subordonnées en portugais. En même temps, la traduction permet aussi de mettre en œuvre une perception contrastive des deux langues. Le stagiaire donne un exemple avec A. puis laisse cinq minutes pour que les élèves exécutent. Il passe dans les rangs et vérifie s'ils ont bien compris. Les consignes sont simples et claires et les élèves suivent apparemment. Après l'exécution, on corrige (*mise en commun*) en groupe et les élèves font leurs remarques sur les contraintes vérifiées. Ces remarques sont placées dans la grille 3 avec les phrases correspondantes séparées en trois groupes (A, B, C). Le procédé est le même pour toutes les consignes.

La consigne suivante mène les élèves à identifier le mot placé juste avant l'élément « *qu-* », séparant ainsi les subordonnées placées après un nom de celles placées après un verbe. Ensuite, ils sont instruits à détacher la proposition subordonnée et à vérifier la grammaticalité de la proposition principale. Pour cela, le

stagiaire rappelle l'ordre canonique de la phrase en français (le même qu'en portugais), en exemplifiant. Les phrases agrammaticales sont des complétives.

On procède donc à une *élimination* progressive des alinéas jusqu'à en arriver au point à détacher. Il ne reste plus que les quatre phrases relatives à placer et, comme dernière instruction, les élèves essaient de trouver le sujet de chaque proposition subordonnée en français. Encore une fois, la traduction des énoncés peut aider les élèves dans ce repérage. Les remarques sont simples et conduisent à deux constatations faciles à vérifier : avec « *qui* » la relative n'a pas de sujet, avec « *que* » la relative a un sujet. On énonce alors une règle que l'on place dans la grille 3.

Le stagiaire, contraint par le temps, fait la confrontation des données avec quatre exemples. Les élèves semblent comprendre la technique employée et le stagiaire renforce cette idée : si on trouve un sujet après le pronom relatif, on place « *que* » (qui est COD) ; si on ne trouve pas de sujet après le pronom relatif, on utilise « *qui* » avec la fonction de sujet.

Voici un aperçu des observations, remarques et conclusions que les élèves ont pu dégager à la fin de ce deuxième cours.

	Groupe A	Groupe B	Groupe C	
Observations	a) Le <i>pronom</i> en portugais ne peut pas être séparé.	a) Le mot qui se trouve juste avant le <i>pronom</i> est un verbe.	a) Le mot qui se trouve juste avant le pronom est un nom.	
	b) <i>Parce que</i> répond à la question <i>Pourquoi ?</i>	b) Si on enlève la subordonnée la phrase est *agrammaticale.	b) Si on retire la subordonnée la phrase reste grammaticale.	
			i) La subordonnée a un sujet.	ii) La subordonnée n'a pas de sujet.

Remarques	<p>En portugais, la conjonction « porquê » ne se sépare pas.</p> <p>Donc, on peut penser qu'en français non plus et « <i>Parce que</i> » est une locution conjonctive.</p>	<p>La conjonction « que » est placée après un verbe et introduit une proposition qui complète le sens de la phrase.</p> <p>Donc ces phrases sont agrammaticales :</p> <ul style="list-style-type: none"> - *Je voulais... - *Et tu trouves... - *Ils comprennent... <p>PROPOSITIONS COMPLÉTIVES</p>	<p>Le relatif « <i>que</i> » est placé après un nom (antécédent).</p> <p>Les phrases avec « <i>que</i> » ont un sujet.</p> <p>Si on enlève la subordonnée la phrase reste grammaticale.</p> <ul style="list-style-type: none"> - J'ai des devoirs. - « Bus » est une abréviation. <p><u>Le pronom relatif « <i>que</i> » a la fonction de COMPLÉMENT D'OBJET DIRECT.</u></p>	<p>Le relatif « <i>qui</i> » est placé après un nom (antécédent).</p> <p>Les phrases avec « <i>qui</i> » n'ont pas de reprise du sujet.</p> <p>Si on enlève la subordonnée la phrase reste grammaticale.</p> <ul style="list-style-type: none"> - On voit un garçon. - Tu as beaucoup de copains. <p><u>Le pronom relatif « <i>qui</i> » a la fonction de SUJET.</u></p>
Conclusions / Règle		<p>La proposition relative a un SUJET. Le pronom relatif « <u><i>QUE</i></u> » exerce la FONCTION DE <u>COMPLÉMENT D'OBJET DIRECT</u> dans ces propositions.</p>		<p>La proposition relative n'a pas de SUJET. Le pronom relatif <u><i>QUI</i></u> exerce la FONCTION DE <u>SUJET</u> dans ces propositions.</p>

Tableau 9 - Observations, remarques et conclusions - 9^{ème}

Par manque de temps, le stagiaire remet la *Fiche de travail n.º 2* (cf. Annexe 6), qui correspond à l'exercice d'entraînement (ou vérification du fonctionnement de la règle) comme devoir à la maison. Il convient de préciser que cette fiche de travail ne se reporte plus qu'aux pronoms relatifs simples « *qui* » et « *que* » et contient un exercice de reformulation de deux phrases simples en une phrase complexe que l'on a à peine expliqué, en passant.

Vendredi, 19 avril 2013

Le cours commence par la révision de la règle que l'on a trouvée au cours précédent. Le stagiaire demande aux élèves quelle est la question la plus importante que l'on doit se poser. Quelques élèves plus *attentifs* s'empressent de donner la réponse. Avant de continuer, le stagiaire jette un œil sur les fiches de travail et prend note des élèves qui l'ont remplie. Quelques élèves ne l'ont pas (le stagiaire en a en réserve et la leur distribue), d'autres l'ont mais elle n'est pas remplie, la plupart l'a remplie et les résultats le démontreront peut-être.

Le temps presse à nouveau et le stagiaire opte pour une correction plus classique (différente de *mise en commun*). Il prend néanmoins le soin de gérer les tours de parole afin de mieux pouvoir saisir qui a compris et chez qui subsiste encore des doutes sur la démarche. Il insiste particulièrement avec les élèves qui n'avaient pas leur fiche, qui ne l'ont pas remplie ou qui semblent ne pas avoir compris. Une autre distinction importante est rappelée ici : le pronom « *que* » devant voyelle perd le « *e* » final et devient « *qu'* ». Contrairement au pronom « *qui* » qui reste toujours « *qui* ». Il s'assure que tous les élèves sont en mesure d'être évalués sur ce point grammatical, rappelant les indices à vérifier et la technique apprise.

Ceci étant fait, le stagiaire explique ce qui s'ensuit. Ils vont être évalués et ensuite ils vont évaluer la prestation du stagiaire. Celui-ci rappelle, à l'aide d'une diapositive et en portugais (première fois pour la LM), l'importance d'évaluer le stagiaire de façon sincère et qu'ils ne sont pas obligés de s'identifier. Après cela, il distribue la *Fiche d'évaluation* (cf. Annexe 9). Afin d'éviter que les élèves copient, puisqu'ils sont assis par deux, on a tout simplement changé l'ordre des phrases, donnant lieu à deux fiches : la fiche A et la fiche B. Après avoir expliqué les exercices, le stagiaire leur donne 50 minutes pour la remplir.

Cette fiche est constituée par trois exercices et a pour but la vérification de la démarche entreprise. Les deux premiers exercices sont très similaires et incitent les élèves à faire le choix entre les pronoms relatifs simples « *qui* » et « *que* » (avec une occurrence devant voyelle, donc « *qu'* ») : l'exercice A) est un *exercice de complétion* avec « *qui* », « *que* » ou « *qu'* » ; et B) est un *exercice à choix multiple* (du type binaire) entre « *qui* » et « *que* » où il suffit de « *cochez le bon relatif* ». Le dernier exercice est un exercice de reformulation / transformations de deux phrases simples en une phrase complexe et est nettement moins aisé. De plus, on n'a pas eu le temps de travailler ces structures qui impliquent une bonne maîtrise.

Ces exercices seront repris pour l'évaluation en 10^{ème} année. Au fur et à mesure que les élèves terminent, ils remplissent la fiche d'évaluation du stagiaire (Annexe 12).

3.3. L'unité didactique en 10^{ème} année

3.3.1. Le manuel

Le Manuel de Français niveau 4 de 10^{ème} année adopté par l'AEMÁ est l'*ANTI-SÈCHE reformulé(e)*, de Ana Gueidão e Idalina Crespo, éditions Porto Editora. Il est organisé en dix modules (0-9) divisés en deux grands groupes : I – *Groupes d'appartenance et de référence*, auquel appartiennent les modules de 1 à 6 ; II – *Expériences et parcours*, duquel font parti les modules 7, 8 et 9. Le module 0, *La Rentrée*, est un module introductoire un peu plus court que les autres, une sorte de démarrage de l'année scolaire, le premier contact avec le manuel et sa tendance générale. Chaque module est reparti selon trois groupes : *Textes*, *Fonctionnement de la langue* et *Autre activité*. L'unité didactique proposée a tenu compte, outre le programme, les référentiels et les « Metas de aprendizagem », évidemment, de la structure de ce manuel.

3.3.2. L'unité didactique

Cette unité didactique a été conçue pour un total de cinq cours de 45 minutes, pouvant aller jusqu'à six cours, selon le rythme des élèves, en tenant compte d'une période de 60 minutes pour l'évaluation des connaissances. Il est important de noter que cette unité a été préparée pour une classe répartie en deux tranches horaires³⁷ avec un maximum de douze apprenants par tranche. Cette modalité qui apparemment doit être un avantage du point de vue pédagogique peut être faussée par une attente trop ambitieuse face au rythme des élèves et aux temps donnés pour la réalisation des exercices.

3.3.3. Les contenus

L'unité s'encadre dans le module 8, *Insertion sociale et solidarité*. Le contenu socioculturel de ce module – la marginalisation, les SDF, les associations de bénévolat, la discrimination – est très présent chez ces jeunes gens et est, donc, d'une grande pertinence. Du fait d'appartenir – la grande majorité des étudiants de l'AEMÁ – à un milieu socioculturel défavorisé, ces jeunes connaissent, de façon plus ou moins directe, les structures sociales et les aides apportées par la société civile, visant minorer les effets de la marginalisation dont ils sont victimes.

³⁷ À l'AEMÁ, le français est aussi discipline de « Laboratório ».

De ce fait, on a choisi *Les Restos du Coeur* comme institution à présenter. D'ailleurs, le manuel fait une brève référence aux *Restos* dans ce module. Cette introduction suffit pour comprendre l'importance de cette association dans le domaine de la solidarité sociale en France. D'autre part, il existe au Portugal une association qui peut servir de rapprochement – le *Banco Alimentar* – puisque les deux ont un objectif commun, malgré ce qui les sépare. Ainsi, l'unité est constituée par deux textes sur les Restos : le vidéo-clip de *La Chanson des Restos* et sa transcription, et un texte adapté portant sur l'association, sa fondation, ses objectifs, ses moyens de survie, etc.

Au niveau du *fonctionnement de la langue*, l'unité reprend les pronoms relatifs simples « *qui* » et « *que* », comme prévu au programme. Toutefois, le manuel travaille ce point grammatical au module 5. Il y eut donc une adaptation des contenus du manuel pour reprendre le point grammatical qui fait l'objet de notre attention. Conformément au programme, il s'agira aussi d'étudier la transformation et expansion de la phrase simple par des propositions relatives. Pour une plus grande précision et autres contenus, on renvoie aux planifications (annexe 13). Ces cours se déroulent presque exclusivement à partir d'un support en *Powerpoint* et des explications complémentaires.

3.3.4. Déroulement des cours

Mardi, 16 avril 2013

Le « moment zéro » du premier cours sert, entre autres, à préciser le plan de l'intervention, puis le plan de cours, afin que les élèves sachent à quoi s'en tenir. Après cela, la première AD à proprement parler est le visionnement du vidéoclip de *La Chanson des Restos*, le premier grand appel médiatique fait par Coluche aux français, expliquant le projet de ses *Restos*, avec la participation initiale de quelques figures publiques (de la musique et de la télévision notamment). En l'occurrence, ce vidéoclip date de 2000 et c'est une adaptation symphonique de la chanson originale interprétée par « Les Enfoirés », des stars de la télévision, de la chanson, du cinéma, du sport qui prêtent leur voix à cette cause.³⁸

Les élèves regardent le vidéoclip une première fois (*premier visionnement*) avec comme instructions d'essayer de restituer le sujet de la chanson d'après

³⁸ Ce clip a eu la participation de Zinedine Zidane, grand nom du football français et mondial, lié aujourd'hui encore au Real Madrid.

quelques mots qu'ils puissent comprendre / repérer et reconnaître les célébrités qui défilent au long du clip. Le plan de cours, présenté auparavant, qui fait référence aux *Restos du Cœur* et à *La Chanson des Restos* peut aussi aider les étudiants dans cette étape d'anticipation. Le stagiaire pose ensuite une série de questions ouvertes pour déclencher l'interaction (« Que veut dire *Restos* ? Qui avez-vous reconnu ? De quoi parle la chanson ? ») et il écrit les mots retenus au tableau (*manger, boire, partage, faim, froid*). L'introduction des contenus de l'unité se met ainsi en marche par une activité de remue-méninge.

Après l'introduction au thème de l'unité (*Insertion sociale et solidarité*), que la participation des élèves a enrichie, le stagiaire distribue la *Fiche de travail n.º 1* afin de procéder à une deuxième écoute. Il attire l'attention des élèves sur l'importance de l'écoute en détriment du visionnement, cette fois-ci, étant donné que le premier exercice de la fiche de travail est un exercice de réparation de texte (texte « à trous »). D'une façon générale, le vocabulaire manquant appartient au champ sémantique de la *solidarité et insertion sociale* (*partage, chômage, faim, froid, pain, chaleur, soupe, overdose, solutions, aider, misères, compter sur*) et se constitue comme vocabulaire essentiel à connaître pour cette unité. La chanson comprend aussi quelques expressions idiomatiques du langage populaire et familier.

Une première *mise en commun* démontre que les élèves peuvent réussir une bonne compréhension du document, malgré les doutes qui subsistent. Le stagiaire porte son attention sur ces doutes et dirige la leur sur le contexte et/ou quelques synonymes afin de les aider. La classe entame une deuxième écoute (troisième au total mais deuxième avec l'exercice sous les yeux). La correction (troisième écoute) se fait en arrêtant l'enregistrement pour mieux isoler les phrases et centrer l'attention des apprenants.

En dépit d'une compréhension raisonnable vocabulaire et d'une diapositive (diapo 6) avec des définitions, le stagiaire sent chez les élèves une envie de mieux appréhender le sens de la chanson. Aux mots et expressions sur la diapositive, ils en rajoutent d'autres comme « Je te promets pas le grand soir », « un coin dans l'étable », « nos paupières et nos portes sont closes », « ça gâche un peu le goût d'mes plaisirs ». Il est nécessaire donc de prendre un peu de temps et de satisfaire l'heureuse curiosité des apprenants. De plus, ces clarifications les aideront pour les exercices qui suivent.

Le stagiaire profite encore de cet intérêt pour attirer l'attention des élèves sur les adverbes « demain », « autrefois » et « aujourd'hui » et sur l'expression de temps qu'ils renferment, suivis du futur « grossiront », de l'imparfait « gardait » et du présent « a » et « sont », respectivement. D'autre part, les constructions négatives se voient systématiquement amputées de l'élément « ne » en français parlé et cette chanson en fait preuve : « On vous promettra pas », « Je te promets pas », « J'ai pas » (2x), « Ça m'empêche pas » et « C'est pas ». Les élèves s'engagent dans cette activité de repérage des occurrences.

En vue de la compréhension globale du document, on a mis au point (exercice 2) est un *exercice à questions fermées* (questionnaire vrai/faux). L'élève doit justifier l'affirmation, qu'elle soit vraie ou fausse, en repérant un mot, une expression ou un vers, un extrait des paroles de la chanson ou faisant preuve de compréhension de son sens. Les nuances et imprécisions introduites (et leur justification) permettent un travail de *compréhension sélective* (presque *détaillée*) sur le vocabulaire et sur le sens de la chanson et, dès lors, d'approfondir le contenu socioculturel de l'unité.

Le cours se termine gentiment par la correction de cet exercice et le stagiaire assigne l'exercice 3 comme devoir à la maison après l'avoir dûment expliqué. Il s'agit d'un exercice de *mise en relation* qui vise l'approfondissement des connaissances vocabulaires. L'élève doit relier deux listes : d'une part, des mots et des expressions et, de l'autre, leurs définitions (adaptées du Larousse en ligne).

Mardi, 23 avril 2013

Le cours commence par la correction de l'exercice 3. Le stagiaire profite de la mise en place des élèves (*moment zéro*) pour vérifier s'ils ont leurs fiches et s'ils ont fait l'exercice. On constate joyeusement qu'un grand nombre d'élèves a complété l'exercice. Outre la consolidation vocabulaire, cet exercice a pour but de faire la transition sur la forme grammaticale que l'on veut observer. En reliant les deux colonnes, les élèves seront amenés à produire oralement, lors de la correction, des énoncés plus complexes, introduisant des propositions subordonnées relatives. À force de donner de l'emphasis à ces structures, soulignant les pronoms relatifs simples « *qui* » et « *que* », les élèves s'aperçoivent, bien évidemment, vers quoi on tend (le plan de cours l'a déjà signalé). C'est le démarrage de la démarche de *focalisation sur la forme : la conceptualisation*.

Tableau 10 - Indices et productions des élèves

Rancard	A	8	1	Familier = Personne <i>refusée</i> par la société.
Recalé(s)	B	1	8	Populaire = Rendez-vous.
A/8) - Rancard est un terme populaire qui veut dire « rendez-vous ».				
B/1) - Un recalé est une personne que la société a refusée.				

L'étape de *prise de conscience* se fait par quelques questions simples comme : « Pourquoi utilise-t-on soit « *qui* » soit « *que* » pour former des relatives ? » et « Peut-on utiliser l'un ou l'autre ou y a-t-il une différence entre les deux ? ». Les élèves répondent de façon unanime mais intuitive qu'il doit exister une différence sans toutefois savoir l'expliquer.

Le point 4 de la *fiche de travail n.º 1* est donc dédié à l'observation des structures relatives que les élèves viennent de produire à l'oral, exploitant ainsi le contenu morphosyntaxique envisagé pour cette unité : transformation et expansion de la phrase simple par propositions relatives. Mais avant de distribuer la deuxième partie de la fiche, les phrases A/8 et B/1 ci-dessus servent d'exemples à la découverte et explicitation de la règle (diapos 8 et 9).

Le questionnement dirigé sur un corpus aussi court (deux phrases) ne laisse presque aucune place à l'ambiguïté. Les élèves sont menés à émettre des hypothèses à partir de ces trois consignes : 1- *Soulignez les propositions relatives* ; 2- *Vérifiez si la proposition relative a un sujet* ; et 3- *Vérifiez si la proposition relative a un COD*. Dès lors, un élève nous fait part (prévoit) que la différence se jouera évidemment entre le sujet et le COD mais il en reste là. La **consigne 1** mène directement à la question, *Savez-vous qu'est-ce qu'une proposition relative ?* On récapitule et, après cette courte définition, les élèves identifient le pronom relatif ainsi que la proposition subordonnée relative qu'il introduit. Ensuite, très rapidement, le stagiaire profite pour réviser *proposition principale*, *antécédent*, *proposition subordonnée relative* et l'ordre nucléaire de la phrase en français (SVO).

Les apprenants sont maintenant en mesure de vérifier la **deuxième consigne**. Ils se centrent sur la proposition relative, qui est soulignée, et essaient d'en dégager un sujet. Comme ils n'y parviennent pas (puisque la phrase A/8 est une relative « *qui* »), on leur demande d'identifier le verbe et de trouver le COD (**troisième**

consigne) et, finalement, s'il y a une occurrence quelconque entre le pronom relatif et le verbe (la place habituelle du sujet dans l'ordre SVO). On entame le même procédé pour la phrase B/1 (une relative « *que* ») mais là, avant de demander si elle a un sujet (la question qu'ils devront toujours se poser), quelques élèves se manifestent et l'identifient.

On termine toutefois le procédé mais cette première confrontation de données permettra d'en extraire la règle. Le stagiaire distribue la deuxième partie de la fiche :

Question :	Est-ce que la proposition relative a un <u>SUJET</u> ?
NON	A. La proposition relative n'a pas de SUJET. Le pronom relatif <u>QUI</u> exerce la FONCTION DE <u>SUJET</u> dans ces propositions.
OUI	B. La proposition relative a un SUJET. Le pronom relatif <u>QUE</u> exerce la FONCTION DE COMPLÉMENT D'OBJET DIRECT (COD).

Tableau 11 – Explicitation de la règle

Le stagiaire s'assure que tous les élèves comprennent l'enjeu et la différence entre les deux. Si la proposition relative n'a pas de sujet, c'est le pronom relatif « *qui* » qui exerce la fonction de sujet. Mais si, au contraire, la proposition relative a un sujet mais n'a pas de COD, c'est le pronom relatif « *que* » qui remplace le COD dans cette proposition.

Dans l'enchaînement, l'exercice 5 (*questionnaire à choix multiple* du type binaire) se présente comme une première phase d'entraînement et de *vérification du fonctionnement de la règle*. Au cours de l'exercice, le stagiaire prend le temps de vérifier individuellement le niveau de compréhension des élèves et d'aider ceux chez qui demeure le doute. Le pronom relatif, bien en évidence dans cet exercice, n'a pas à être identifier et, ainsi, les élèves doivent simplement repérer le sujet ou l'absence de sujet dans la proposition subordonnée relative, appliquer la règle apprise et entourer le bon pronom. La tutrice aide aussi dans cette vérification. Pour la correction de l'exercice, en grand groupe, le stagiaire organise les tours de parole et les élèves prouvent avoir compris la tournure, malgré quelques erreurs.

La *Fiche de travail n.° 3* (cf. annexe 20) se constitue d'un texte adapté sur *Les Restos du Cœur* qui reprend une partie substantielle du vocabulaire de la fiche précédente. Il leur distribue également une *Fiche de vocabulaire et expressions*

idiomatiques puisque l'objectif de ce cours cible plutôt le point grammatical en dépit de la compréhension sélective du document.

Le stagiaire demande aux élèves de lire le texte à haute voix, ce qui lui permet d'évaluer leur compétence de lecture. Entre deux lectures, le stagiaire renforce le vocabulaire en faisant l'emphase sur les termes en gras, s'assure que les élèves comprennent ce qu'ils lisent et leur demande de vérifier s'il y a des phrases relatives dans l'extrait qu'ils ont lu (le repérage se fait dès lors). Cependant, la compréhension globale de ce texte demeure importante puisque les étudiants auront à produire, lors de l'évaluation, un texte informatif sur le contenu socioculturel de cette unité.

De ce texte, on a aussi retiré les phrases (quelque peu adaptées) des exercices de cette fiche de travail qui ont pour base l'observation de structures relatives. Cependant, les huit phrases données en A sont plus complexes que celles déjà étudiées et présentent plusieurs éléments distracteurs : introduction de « *qu'* » en 1 ; deux propositions relatives dans la même phrase, une COD et une SU ; et introduction de « *où* » en 7 et 8, complément circonstanciel de lieu et de temps, respectivement. L'exercice s'engage par ces trois consignes, (i) *Entourez l'antécédent* (le nom qui vient avant) *du pronom relatif* ; (ii) *Vérifiez si la proposition relative a un sujet* ; (iii) *Vérifiez si l'antécédent est un nom qui exprime « temps » ou « lieu »*.

Les élèves se prêtent à l'exécution de ces consignes pendant quelques minutes. Le stagiaire observe que les plus rapides passent directement à la complétion de la grille B. Après quelques minutes, on passe à la correction et on vérifie que le doute principal repose sur le point (iii). Pour les phrases 1 à 6, le repérage du sujet de la relative (ou son absence en deux cas) et de l'antécédent du pronom relatif (qui le précède immédiatement dans toutes les phrases) ne posent pratiquement aucun problème. Le stagiaire explique alors que « *endroit* » (phrase 7) est synonyme de « *lieu* », précisément, et que « *époque* » (phrase 8) est un moment déterminé dans l'histoire (un « *temps* ») et, donc, ces antécédents donnent lieu à un complément circonstanciel repris par « *où* ». Le stagiaire poursuit en expliquant la grille B mais laisse un peu tomber cette dernière fonction (complément circonstanciel), craignant confondre les élèves. Il complète la grille en grand groupe.

Cette grille sert comme point de repère pour l'exercice de systématisation qui suit (exercice C). L'exercice a pour objectif la formulation de deux phrases simples à partir des phrases relatives complexes observées et le stagiaire explique le procédé avec trois exemples, un par pronom (« *que* », « *qui* » et « *où* »). Il leur laisse quelques minutes. Toutefois, sachant qu'il manque de temps pour compléter la phase d'entraînement, il préfère ne pas les laisser poursuivre et entame une mise en commun / explicitation de ces tournures (transformation de phrases), afin que les élèves puissent s'entraîner à la maison, à l'aide de *Fiche de travail n.º 3*, qu'il distribue juste après.

Mardi, 30 avril 2013

Le cours commence par la correction de la *Fiche de travail n.º 3*. Avant d'entamer la correction, le stagiaire fait sa ronde habituelle vérifiant l'exécution du devoir. Il remarque que quelques élèves n'ont pas la fiche et d'autres ne l'ont pas terminée. Il distribue les fiches manquantes pour que ces élèves puissent suivre. La correction se fait à tour de rôle et le stagiaire s'assure ainsi que tous les élèves sont dans les mêmes conditions pour réaliser la fiche d'évaluation.

Il explique ensuite, en détail, en quoi consiste la fiche d'évaluation et, leur demande d'évaluer, à la fin du contrôle, la prestation du stagiaire. Il rappelle, en portugais maintenant, qu'ils doivent être sincères et que cette évaluation est très importante dans ce contexte. Ils entament l'exercice d'évaluation.

Le *Test d'évaluation* (cf. annexe 22) consiste en trois groupes : I – Compréhension et vocabulaire; II – Point grammatical ; et III – Production écrite. Le texte de la *Fiche de travail n.º 2* sur *Les Restos du Cœur* est ici repris et sert comme base aux exercices de compréhension et, en même temps, comme source d'informations pour la production écrite. Le premier exercice de *compréhension* est un questionnaire à choix multiple qui teste la compréhension globale du texte et le deuxième est un exercice de mise en relation ciblant le vocabulaire du champ lexical de cette unité.

Le groupe II arbore trois exercices sur le point grammatical en étude : un exercice de complétion avec « *qui* », « *que* » ou « *qu'* » ; un exercice à choix multiple du type binaire entre « *qui* » et « *que* », (« *Cochez le bon relatif* ») ; et,

finalement, un exercice de reformulation / transformation de phrases simples en phrases complexes.

Comme tâche finale, on propose un exercice de production écrite. Les élèves doivent écrire le texte d'un dépliant (entre 80 à 100 mots) « *qui sera distribué à l'entrée du supermarché de votre quartier pour promouvoir une collecte des Restos du Cœur* ». Les élèves doivent mettre en valeur leurs connaissances sur les contenus socioculturels de l'unité ayant comme support également le texte de cette fiche qu'ils connaissaient déjà.

CHAPITRE 4 – ANALYSE ET REFLEXION

Les résultats de chaque classe et la comparaison entre les deux donnent une idée sur la validité des *méthodes* pédagogiques suivies dans les deux classes. Les conclusions que l'on a pu tirer, bien qu'elles soient purement indicatives, d'après ce que l'on a considéré la progression des élèves, se sont fondées sur un « avant » et un « après » l'*intervention pédagogique*. L'« avant » correspond au test diagnostique et l'« après » coïncide avec les évaluations faites dans la dernière phase de cette intervention.

Ci-dessous, on présente d'abord les résultats des évaluations finales de chaque classe, puis on les compare avec des exercices similaires (*corpus* différent) du test diagnostique. Dans une seconde étape, on met en rapport les résultats et la marge de progression des deux classes entre le test diagnostique et l'évaluation finale, mais aussi entre elles, vérifiant ainsi quelle classe a progressé le plus. Cette démarche a laissé des indications sur lesquelles on se penchera de façon plus approfondie dans une réflexion finale. Celle réflexion se fera de plusieurs moments, regroupant les apprentissages les plus significatifs de la *Prática de Ensino Supervisionada*, tout en soulignant les revers mais aussi les réussites de ces pratiques.

On voudrait, d'ores et déjà, laisser une note sur l'évaluation quantitative proprement dite. Honnêtement, on peut avancer que cette question fut toujours une préoccupation secondaire puisque, en dernière instance, ce qui intéressait vraiment c'était d'observer la progression des l'élèves par rapport au point grammatical en étude. Pour ce faire, on s'en est tenu aux taux de réponses correctes plutôt qu'à la ponctuation que celles-ci représentent. Donc, le barème des corrigés est un barème généreux et les notes obtenues pourront l'être aussi. Néanmoins, le professeur stagiaire, voulant récompenser les élèves, qui se sont grandement appliqués dans ce *travail*, pour ne pas fausser les données (ou le moins possible), s'est mis d'accord avec la professeure tutrice de façon à ce que ces évaluations et l'effort des élèves puissent être pris en considération et représenter ainsi un pourcentage de leur évaluation finale.

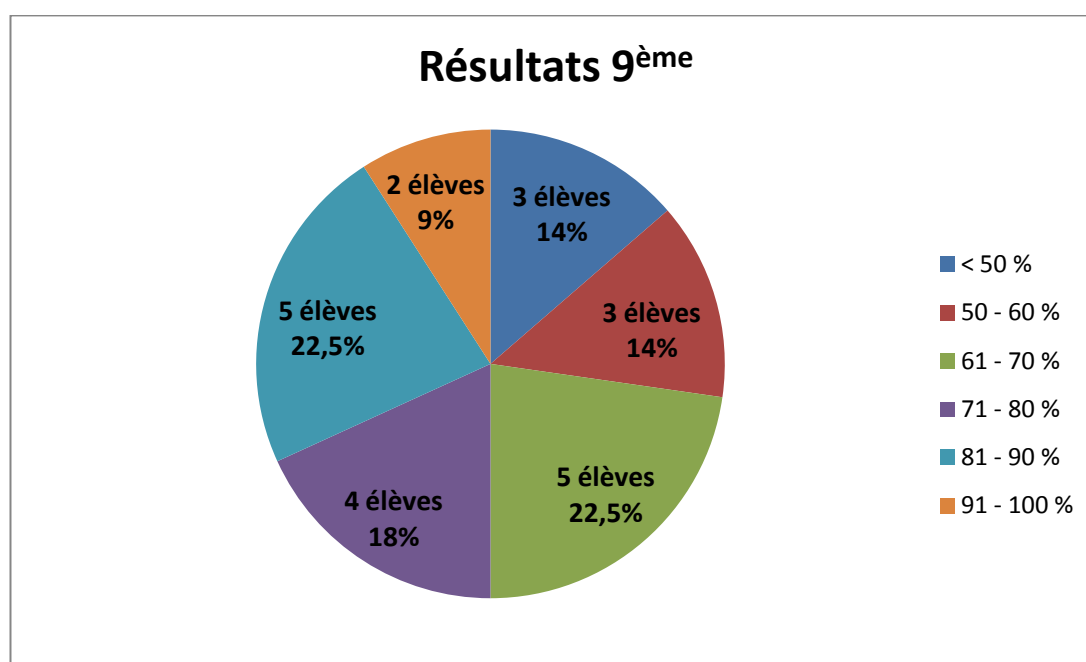
1. Évaluation et résultats en 9^{ème} année

La *Fiche d'évaluation* (annexe 9) est composée par trois exercices et a comme but de vérifier la pertinence de la démarche entreprise. Les deux premiers exercices sont très similaires et incitent les élèves à faire le choix entre les pronoms relatifs simples « *qui* » et « *que* » (ici avec une occurrence devant voyelle, donc « *qu'* »). Le dernier exercice est nettement moins aisé et suppose une bonne maîtrise des structures syntaxiques (phrase simple et phrase complexe).

L'exercice A) est, donc, un exercice de complétion avec « *qui* », « *que* » ou « *qu'* » ; B) est un exercice à choix multiple (du type binaire) entre « *qui* » et « *que* » où il suffit de « *cochez le bon relatif* » ; et, finalement, C) est un exercice de reformulation / transformation de deux phrases simples en une phrase complexe. La *Fiche* a été réalisée par un ensemble de 22 élèves (quatre élèves n'étaient pas en cours ce jour-là). Ci-dessous, on peut observer l'ensemble des résultats de la classe :

Écarts	< 50%	50–60%	61–70%	71–80%	81–90%	91–100%
Notes	37, 38, 47	52, 52, 53	62, 65, 65, 65, 66	75, 77, 77, 79	84, 85, 85, 87, 88	95, 95
Nombre d'élèves	3	3	5	4	5	2
Moyenne de la classe = 70 %						

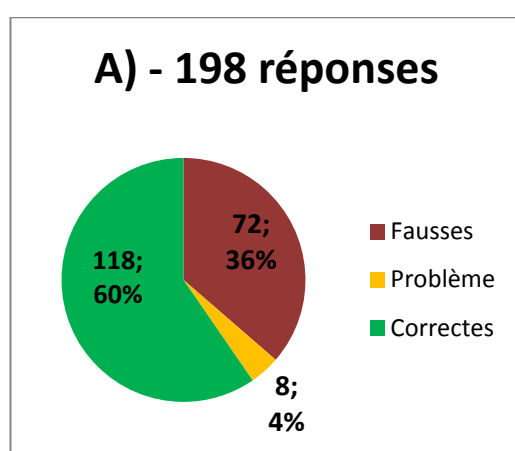
Tableau 12 - Ensemble des résultats de la classe - 9^{ème}



Graphique 4 - Ensemble des résultats de la classe - 9^{ème}

On peut remarquer que seulement 14% des élèves (trois élèves) n'ont pas la moyenne ($< 50\%$), ce qui veut dire que 86% (dix-neuf élèves) ont une note positive (au-dessus de la moyenne), ce qui est de bon augure. Comme on l'a déjà fait savoir, le but de cette première observation, en plus de présenter les résultats, est d'établir une comparaison entre ces exercices d'évaluation et les exercices similaires du test diagnostique. Néanmoins, ces premières données permettent une autre observation satisfaisante : face à la moyenne des notes obtenues par la classe (70%), la moitié des élèves (onze) a eu une meilleure note.

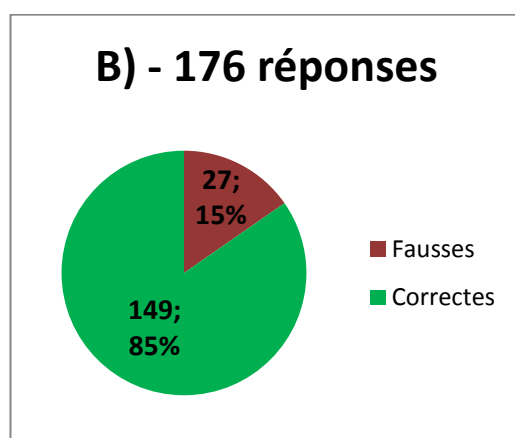
De suite, il semble opportun d'analyser le taux de réussite de chaque exercice, séparément.



Graphique 5 - Réponses de l'exercice A)

Par rapport à B), le taux de réponses correctes en A) est nettement inférieur, 60% contre 85%. Pourtant, la consigne principale de la démarche était la même : essayer de repérer le *sujet* juste après le pronom (ou l'espace vide) et appliquer la règle apprise.

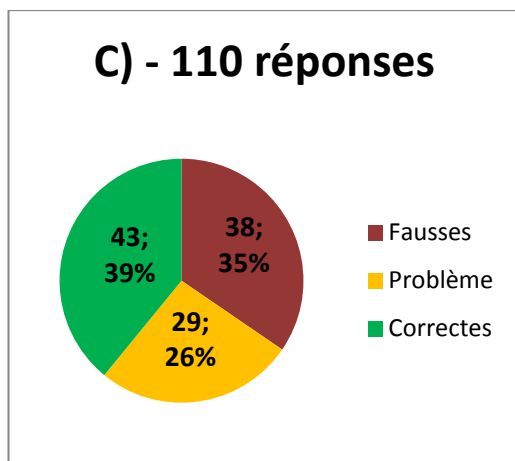
On pourrait penser que le simple fait d'avoir à écrire une réponse, en choisissant le bon pronom, a difficulté la tâche des apprenants. En B), ils n'avaient qu'à cocher la case correspondante au bon pronom.



Graphique 6 - Réponses de l'exercice B)

De plus, en A), sur 22 élèves, huit n'ont pas éliminé le « e » final de « *que* » dans la seule situation où ils auraient dû le faire. On dit qu'il y a un *problème* puisque les élèves ont tout de même trouvé le *sujet* de la relative, choisissant le bon pronom.

L'exercice B) enregistre à *peine* 15% de réponses incorrectes et ne se prête pas à d'autres problèmes.



Graphique 7 - Réponses de l'exercice C)

lesquelles le GN à remplacer dans la subordonnée suit immédiatement son antécédent, donc un *simple* remplacement sans déplacement ; et une autre avec « *que* » complément dans une phrase où le COD est un GN (D + N) parfaitement identifiable.

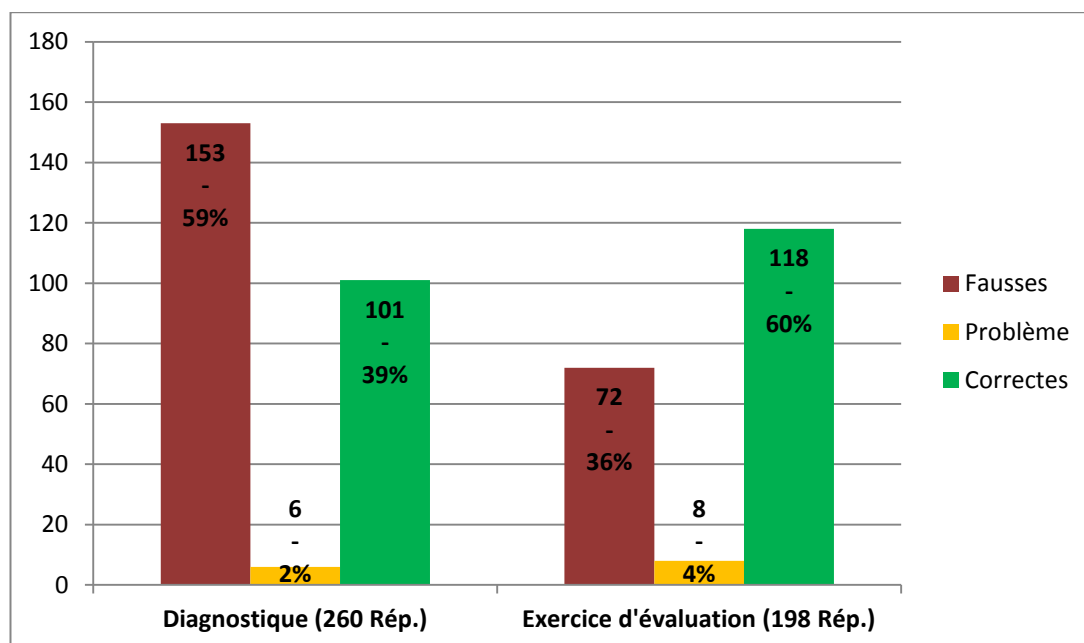
Les élèves révèlent, donc, des difficultés avec l'enchâssement de la subordonnée et l'élision du « -e » final, toutefois quelques élèves prouvent qu'ils maîtrisent de façon satisfaisante les différentes tournures, commettant tout de même quelques erreurs au niveau de la structure.

Ceci dit, pour que ces résultats soient valorisés ils doivent être comparés avec les résultats des exercices similaires du test diagnostique, réalisés sans aucune explication ou entraînement antérieur. Les données présentées ci-dessous permettent une comparaison visuellement plus claire entre le test diagnostique et l'évaluation finale pour ce qui est de l'exercice de complétion et de l'exercice de reformulation / transformations de phrases. Comme ni le nombre d'élèves ni le nombre de questions ne sont les mêmes, on utilise préférentiellement les pourcentages pour l'analyse des données.

On peut remarquer qu'il y a une inversion (presque parfaite) entre le pourcentage de fausses réponses en *Diagnostic* (59%) et le pourcentage de réponses correctes en *Évaluation* (60%). Inversement, le pourcentage de bonnes réponses du *Diagnostic* (39%) est presque le même que le pourcentage de réponses incorrectes de l'*Évaluation* (36%). Cette distribution n'est pas visible sur le graphique parce que la grande différence entre le nombre total de réponses ne permet pas cette lecture.

En C), le taux de correction absolue est bien inférieur (39%). Toutefois, les occurrences problématiques (29) sont soit un problème de structure (enchâssement de la relative, principalement) soit, comme en A), un problème d'élision du « -e » final. Le meilleur taux de réussite se vérifie sur trois phrases : deux avec « *qui* » sujet dans

Toutefois, on vérifie moins 23% de fausses réponses face à plus 21% en réponses correctes. La différence du nombre d'occurrences problématiques entre les deux n'est pas vraiment importante (2% et 4%). Ces bons résultats indiquent qu'il y eut une appréhension satisfaisante de la règle et des étapes à suivre pour différencier le pronom *sujet* du pronom *objet*.



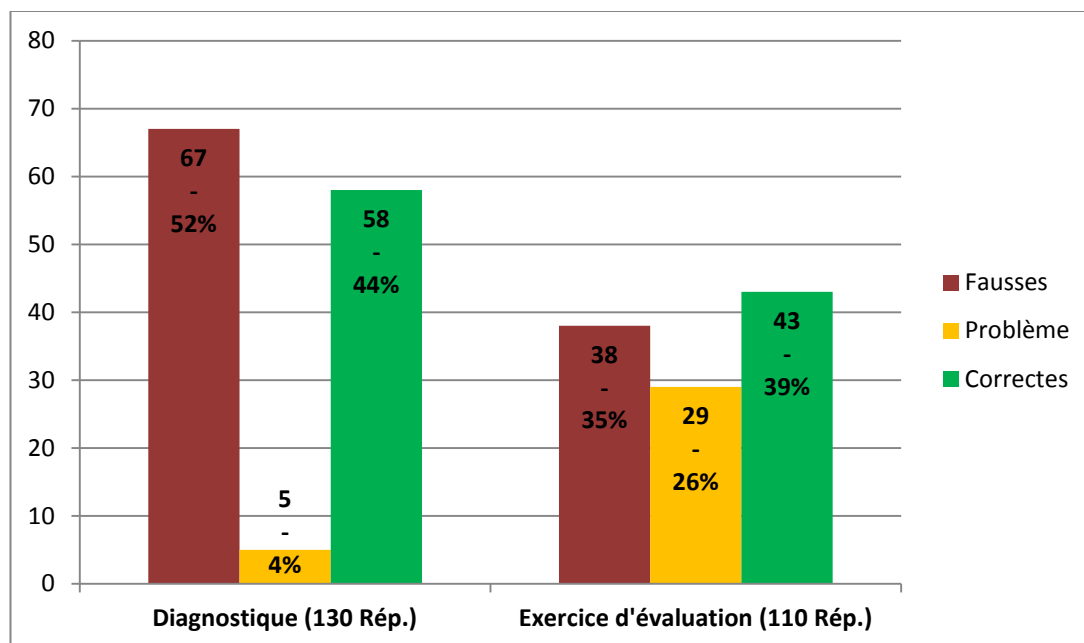
Graphique 8 - Graphique comparatif des Exercices de complétion

Malgré cette hausse et ce bon résultat, on peut s'interroger à juste titre sur la différence du taux de réussite présenté par A), (60%), et celui obtenu par B), (85%). En A), l'élève doit compléter une phrase qui a un espace en blanc et il est confronté à un alinéa où il doit élider un « e » final, mais les différences s'arrêtent là.

D'un exercice à la consigne aussi simple on pourrait s'attendre à un meilleur résultat. Vérifier si la relative a un sujet et faire valoir la règle apprise (*trouvée*) sur les fonctions des deux pronoms relatifs en étude ne semble pas être d'une grande complexité : si la relative a un sujet, on place « *que* » COD ; par contre, si la relative n'a pas de sujet, on utilise « *qui* » sujet. Néanmoins, la donnée la plus significative est en effet la hausse de 21% de réponses correctes, soit une augmentation d'un peu plus d'un tiers.

Ici, on constate que le test diagnostique a un meilleur taux de réponses (absolument) correctes. On voit deux raisons majeures qui expliqueraient ce résultat. D'une part, les phrases simples du diagnostique étaient *nettement* plus « élémentaires » que les phrases simples de l'exercice d'évaluation. En effet, dans cet

exercice, lors de la transformation en phrases complexes, une bonne part de ces phrases (26%) s'est vue démembrée ou ses constituants échangés (19 occurrences), présentant néanmoins le pronom relatif correct ; le pronom « *que* » n'a pas été éliminé en 7 occasions ; et, en 3 occurrences, on vérifie les deux phénomènes.



Graphique 9 - Graphique comparatif des Exercices de transformation

Donc, d'autre part, et comme note positive, on peut avancer que dans la plupart des phrases qui posent problème les élèves ont fait un bon usage de la règle : identifier le GN et la fonction à substituer et remplacer par le bon pronom. Si l'on considère les attentes initiales, on peut affirmer que les résultats de ce dernier exercice (C) sont décevants mais la principale raison est bien évidente, comme on l'expliquera dans la réflexion : trop de théorie et pas assez d'entraînement.

2. Évaluation et résultats en 10^{ème} année

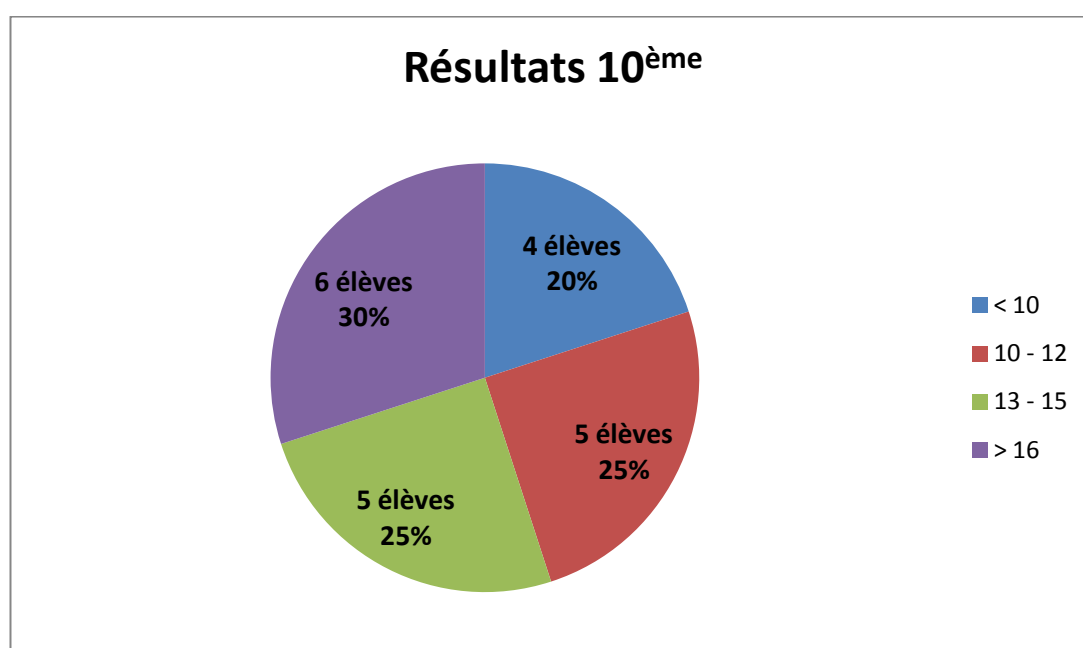
Les résultats de la classe sont, globalement, satisfaisants. Selon l'interprétation que les données permettent de faire, ils peuvent même être considérés très satisfaisants. Pour les présenter plus précisément, on s'est chargé de les décortiquer par groupe, après un premier aperçu à l'ensemble des résultats de la classe. Il faut rappeler, donc, que ce test est constitué de trois groupes : I – Compréhension et vocabulaire ; II – Le point grammatical ; et, III – Production écrite. Ce test a été réalisé par 20 élèves (deux élèves étaient absents), donc, comme on avait déjà fait pour la 9^{ème}, on a utilisé les pourcentages pour une lecture plus fidèle des données. Bien que tous soient de grande importance pour évaluer la

pratique pédagogique, le deuxième ensemble est celui qui a mérité une attention plus approfondie puisque qu'il aborde le point grammatical en étude. Ainsi, on le présentera en dernier lieu, commençant par les ensembles I et III.

Barème	0 – 20 / Moyenne = 10								
Notes	7	9	11	12	14	15	16	17	18
Nombre d'élèves	2	2	2	3	2	3	3	2	1

Moyenne de la classe = 13,15

Tableau 13 - Ensemble des résultats de la classe - 10ème

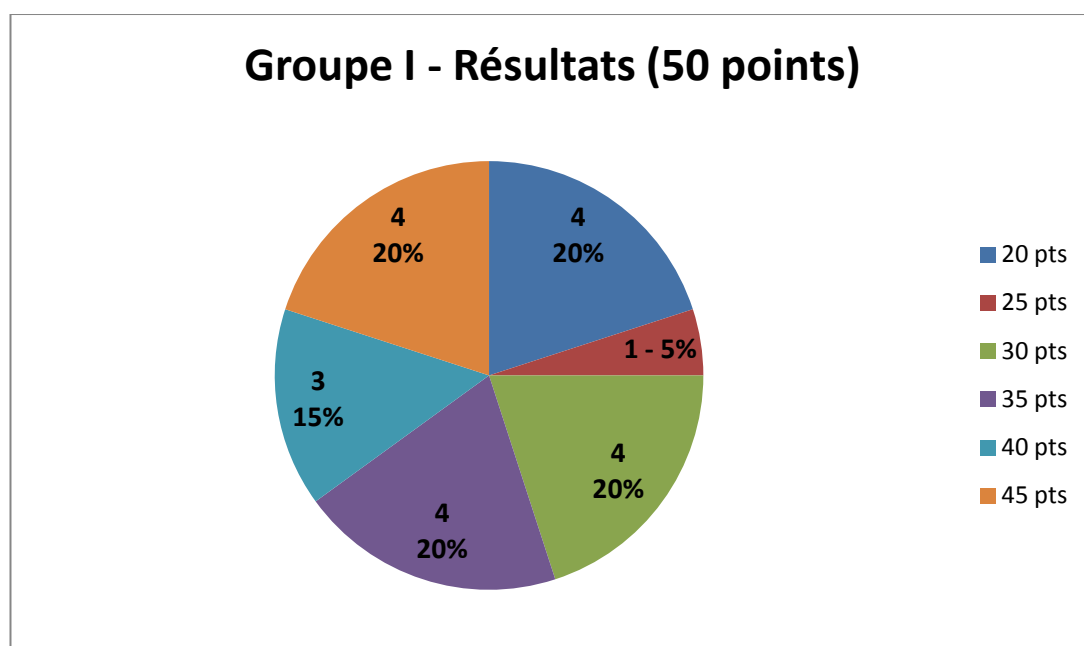


Graphique 10 - Ensemble des résultats de la classe - 10ème

Comme on peut constater, 16 élèves sur 20 (80%) ont eu la moyenne, ce qui est un bon résultat global, même si, comme on a déjà eu l'occasion de dire, le barème est propice à cette situation. De plus, on remarque également que par rapport à la moyenne de la classe (13,15) plus de la moitié des élèves (11) a réussi à avoir une meilleure note. Fait remarquable pour toute sorte de raisons : les compétences évaluées (compréhension et production écrites, grammaire) ; les circonstances d'enseignement / apprentissage ; l'attente initiale par rapport aux capacités des élèves de cette classe, entre autres. On reviendra sur ces questions au fur et à mesure qu'elles se présenteront dans l'analyse que l'on en fait.

2.1. Groupe I – Compréhension et vocabulaire

Le texte sur lequel la compréhension globale des élèves et le vocabulaire ont été testés leur est familier puisqu'il a été lu en cours. L'attention particulière et le temps dévoué à cette contextualisation avaient comme but de préparer les étudiants afin de ne pas frustrer leurs attentes, au risque de voir cette frustration devenir un élément distracteur et négatif par rapport à l'observation que l'on s'est proposée de faire (le point grammatical). Les résultats reflètent sûrement la démarche que cette préoccupation a imposée.



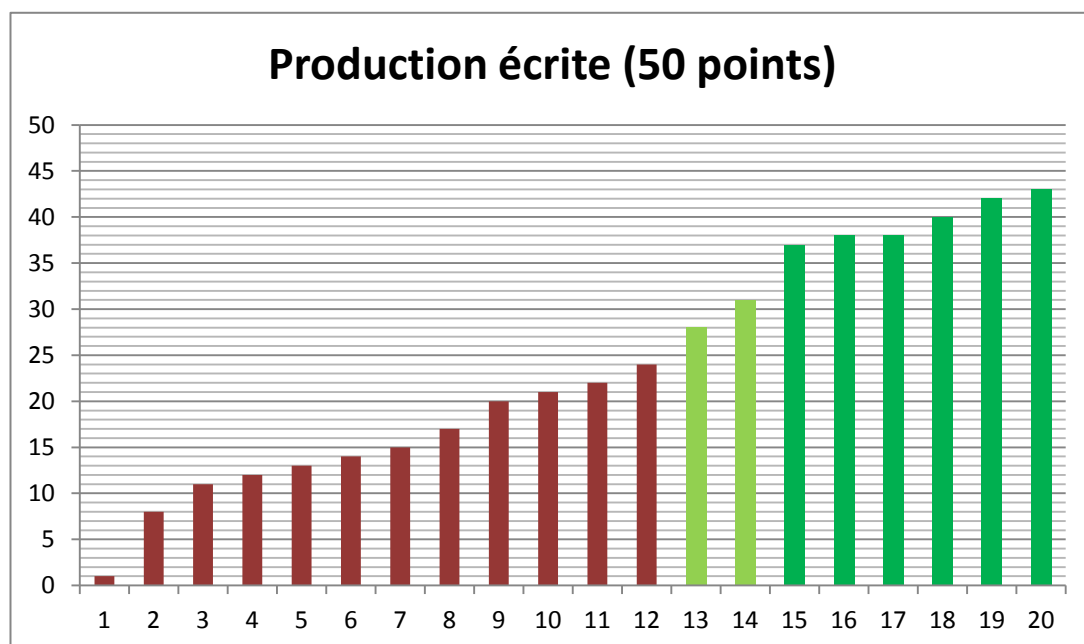
Graphique 11 - Résultats du Groupe I

On peut constater qu'aucun élève n'a moins de 20 points, soit quatre réponses correctes, et qu'aucun élève n'a obtenu le maximum de points (50). Plus de la moitié d'entre eux a accumulé 35 points ou plus (11 élèves), ce qui est un bon indicateur, *seulement* quatre élèves sont en-dessous de la moyenne (25 points), un a la moyenne et les autres quatre sont légèrement au-dessus avec 30 points. Objectivement et globalement, on peut affirmer que la classe a réalisé un premier exercice très satisfaisant.

2.2. Groupe III – Production écrite

Le dernier groupe du test d'évaluation permettait aux élèves de mobiliser les connaissances socioculturelles qui ont été rafraîchies par les contenus travaillés en classe. D'autre part, l'évaluation d'une production écrite à ce niveau de LE exige des

critères qui puissent valoriser les diverses compétences manifestées par les élèves. D'ailleurs, la grille de correction a été basée sur les grilles d'examen DELF.



Graphique 12 - Résultats du Groupe III

On constate que douze élèves n'ont pas la moyenne (25 points) et que deux élèves ont une production positive mais juste suffisante (28 et 31 points). Six d'entre eux parviennent à des ponctuations entre 37 et 43 points, ce qui correspond à des bons exercices de production écrite. Comparativement, il est évident que cet exercice est le moins réussi de tous mais nul ne doute que la production écrite est très souvent la compétence la plus ardue pour les étudiants de LE.

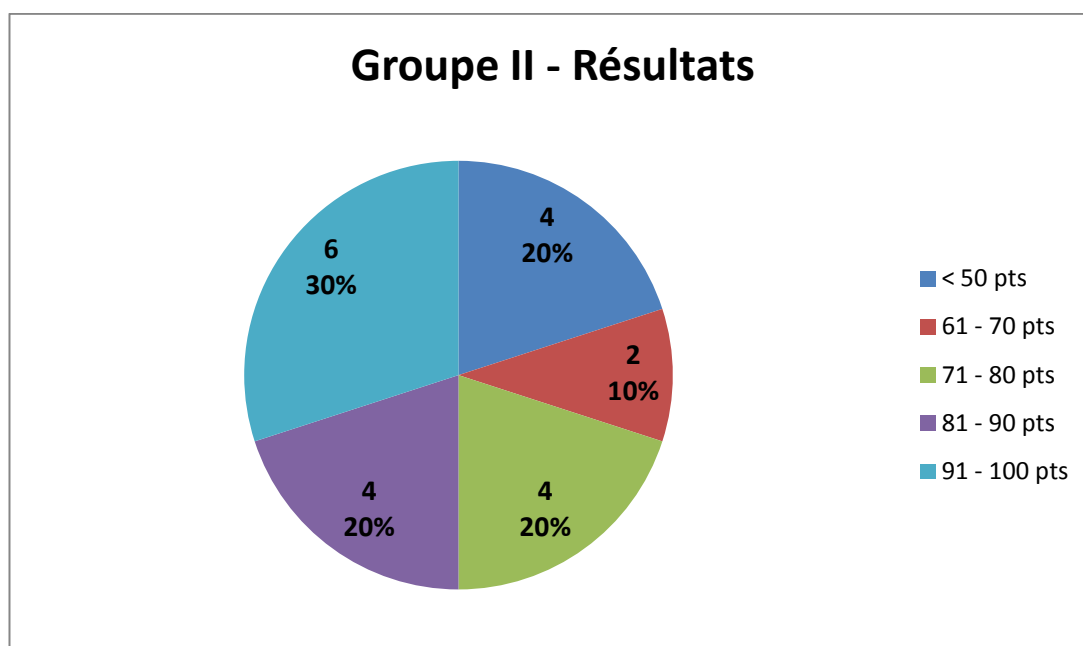
2.3. Groupe II – Point grammatical

Les exercices sur le point grammatical de ce test d'évaluation sont exactement les mêmes que ceux utilisés pour la *Fiche d'évaluation* en 9^{ème} année, avec le même nombre de points en jeu (100). Il sera intéressant de comparer les résultats des deux classes, vu que l'on a entrepris de différentes démarches pour l'enseignement / apprentissage du même point grammatical. Dans la *Réflexion*, on s'attardera sur la distinction et analyse du meilleur procédé, sur les points forts et les points faibles des deux démarches. On avancera également les hypothèses sur les raisons des échecs qui sont moins mais ne sont pas moindre, et suscitent une préoccupation qui se justifie par elle-même. Quand aux meilleurs résultats, le tableau suivant ne laisse aucun doute.

Observons d'abord les résultats sur le tableau et le graphique :

Écarts	< 50	50–60	61–70	71–80	81–90	91–100
Notes	27, 30, 44, 45		65, 67	70, 71, 76, 80	86, 89, 89, 89	91, 93, 93, 95, 100, 100
Nombre d'élèves	4	0	2	4	4	6
Moyenne de l'exercice = 75 points						

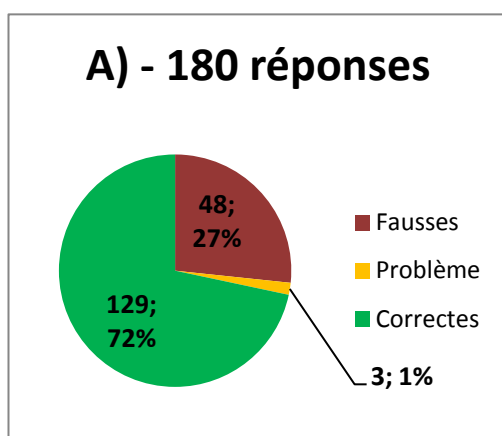
Tableau 14 - Résultats du Groupe II - 10^{ème}



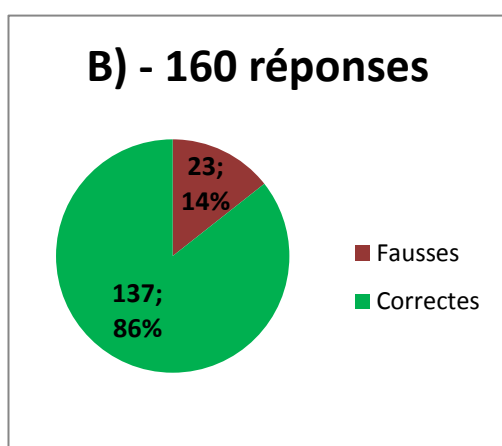
Graphique 13 - Résultats du Groupe II – 10^{ème}

Un premier regard permet de dire que l'exercice a été une *réussite* : les nombres peuvent prouver cette première constatation. Évidemment que quatre élèves ont une ponctuation *négative* (deux d'entre eux, très faible) mais **80%** des élèves ont un exercice positif avec 65 points ou plus : la case 50-60 est maintenue malgré qu'elle soit vide pour marquer ce fait. La moitié de la classe (10) a eu plus de 85 points et du groupe de six élèves avec plus de 90 points, deux ont réussi la ponctuation maximale. De plus, même avec une moyenne d'exercice assez élevée, 75 points, (pénalisée toutefois par les quatre notes *négatives*), 12 élèves (60%) se placent au-dessus de cette moyenne.

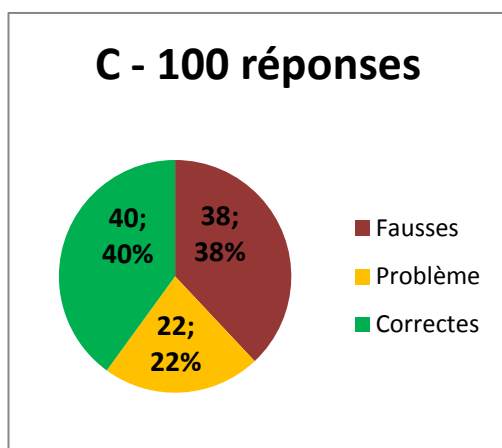
Voyons maintenant ce qu'il en est pour chaque exercice :



Graphique 14 - Réponses de l'exercice A



Graphique 15 - Réponses de l'exercice B)



Graphique 16 - Réponses de l'exercice C)

exercice en 9^{ème}, il faut tenir compte des réponses problématiques. En effet, 16 d'entre elles ont un problème de structure mais présentent le bon pronom relatif. Il y

L'exercice A) présente un taux plus élevé de fausses réponses par rapport à B), 27% contre 14%, respectivement. Cette constatation n'est pas surprenante si l'on tient compte des résultats obtenus en classe de 9^{ème}. Les situations problématiques ici ont également à voir avec l'élision du « e » final de « que », que trois élèves n'ont pas réussie.

Toutefois, on ne considère pas que le pourcentage de réponses correctes soit décevant, bien au contraire. 72% est un bon pourcentage de réussite par rapport à l'attente initiale pour cette classe.

À ajouter à cela, en B), on vérifie aussi un bon taux de réussite avec seulement 23 mauvaises réponses en 160 occurrences (14%). Le phénomène vérifié en 9^{ème}, soit les meilleurs résultats de B) face à A) alors que la démarche est presque identique, se reproduit ici de façon pratiquement proportionnelle.

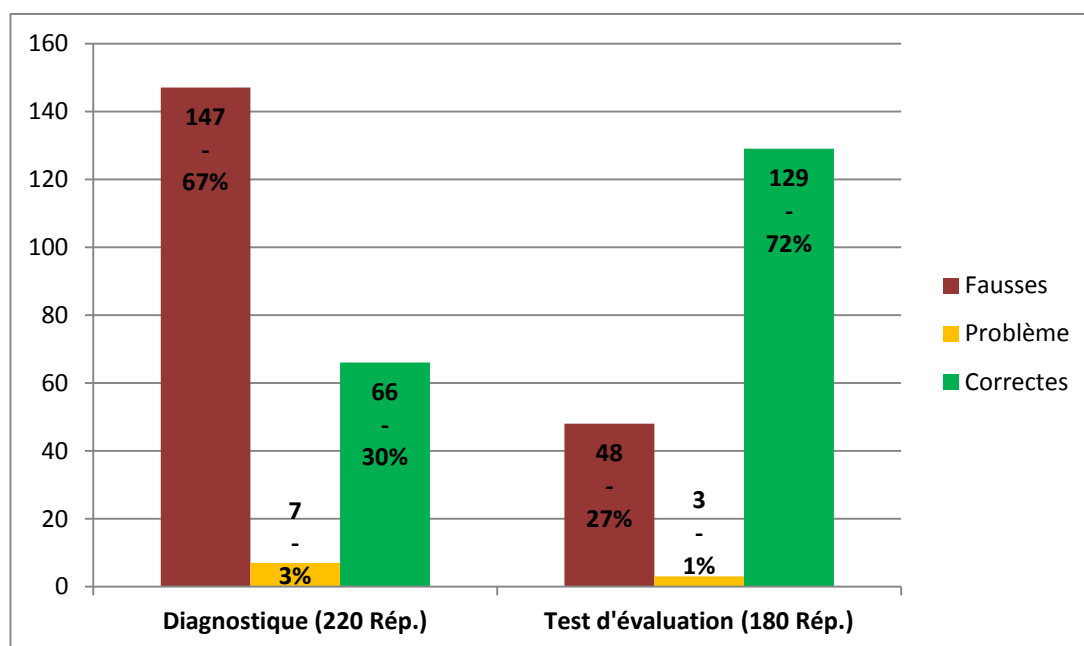
Aux hypothèses avancées pour la 9^{ème}, il serait judicieux de rappeler qu'à la consigne A) on a ajouté le « qu' » élide (le choix en B se fait seulement entre « qui » et « que ») et que, d'autre part, la structure des phrases est très différente.

Quant à C), les résultats sont nettement moins bons, apparemment. À l'instar de ce que l'on a fait pour le même

a cinq occurrences où le relatif correct, « *que* », n'est pas réduit à « *qu'* » et une autre qui présente les deux problèmes. Donc, au taux de 40% de correction absolue on peut envisager de rajouter les 22% de réponses problématiques, si l'on s'en tient qu'au choix du pronom relatif, priorité de l'ensemble des exercices.

Évidemment qu'il est important de repérer ces problèmes, de les identifier, d'essayer d'en déterminer la cause, afin de pouvoir les travailler. D'autre part, dans ce cas, la comparaison qui s'impose entre les pratiques de salle de classe (deux approches légèrement différentes), soit, entre les résultats obtenus par les deux classes montre quelques données curieuses qui donnent de bonnes indications en vue d'une amélioration des ces pratiques.

Avant cela, vérifions s'il y eut évolution par rapport au *Diagnostic* dans les deux exercices similaires. Observons d'abord les résultats sur le graphique comparatif des *Exercices de complétion* :

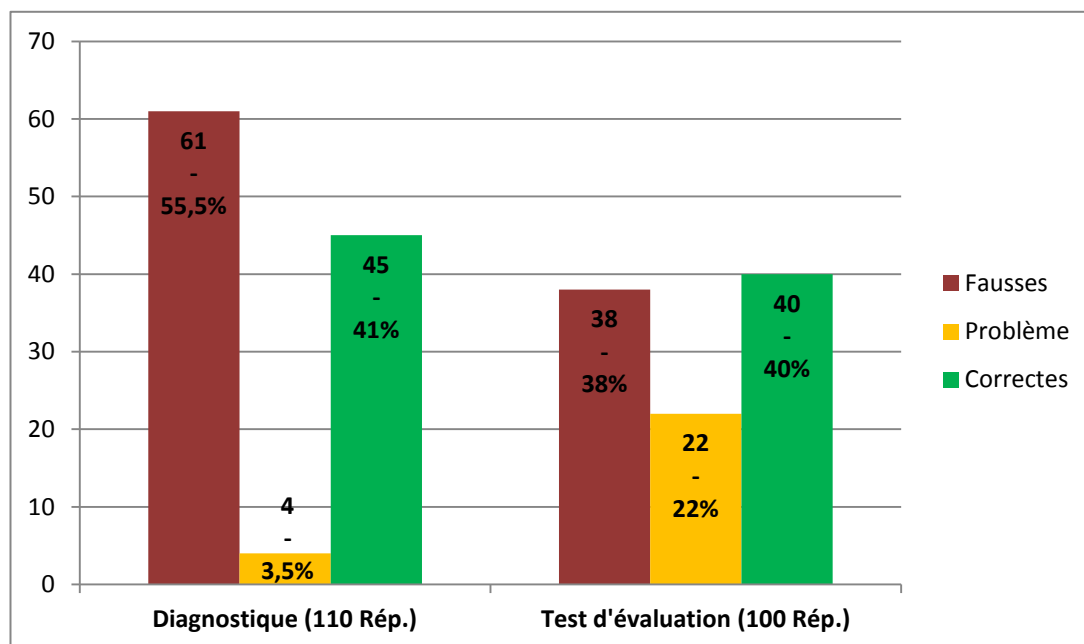


Graphique 17 - Graphique comparatif des Exercices de complétion – 10^{ème}

En ce qui concerne le *Diagnostic*, on vérifie un taux de 67% de fausses réponses et de 30% de réponses correctes, avec 3% de réponses problématiques. Le résultat du *Test d'évaluation* inverse pratiquement les données avec un taux de plus de 70% de réponses correctes et seulement 28% de réponses incorrectes ou problématiques. La différence de pourcentage des fausses réponses est de 40% (de 67 on passe à 27 pour cent) tandis que pour les réponses correctes la *hausse* est de 45%

(de 27 à 72 pour cent). Une différence remarquable, plus claire que celle de 9^{ème}, qui permettra, sûrement, une élucidation sur l'approche envisagée.

Voyons maintenant ce qu'il en est de l'autre exercice :



Graphique 18 - Graphique comparatif des Exercices de transformation – 10^{ème}

L'évolution, bien sûr, n'est pas visible puisqu'il subsiste des structures problématiques comme on l'a déjà fait savoir. Toutefois, on rappelle encore que les réponses problématiques ne sont tout de même pas complètement fausses puisqu'elles présentent le bon pronom relatif. Ce bon choix met en évidence l'acquisition d'un principe, d'une règle, que les élèves ont su utilisé, bien que partiellement dans le cas de l'élision du « -e » du pronom COD.

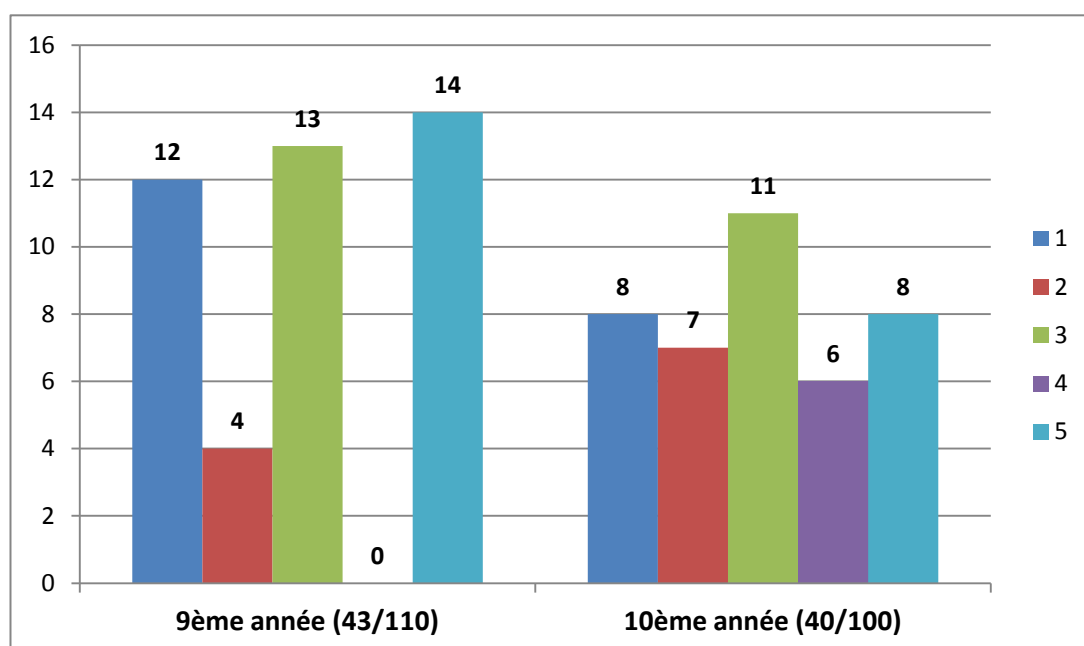
À l'instar de ce qui s'est passé en 9^{ème}, cet exercice fut nettement le moins travaillé, et même si l'on y trouve quelques aspects positifs, on se doit d'y repérer les aspects négatifs et d'y revenir dans les conclusions finales.

3. Comparaison entre les deux classes

Ce point se constitue par un bref relevé de quelques curiosités qui pourront donner des indices sur les points forts et les points faibles des pratiques pédagogiques mises en place dans les deux classes.

Exercice de transformation de deux phrases simples en une complexe

Ce que l'on veut montrer (graphique) c'est la plus grande homogénéité de réponses correctes pour cet exercice chez les élèves de 10^{ème} année. Le pourcentage de bonnes réponses est quasiment le même : 39% pour la 9^{ème}, soit 43 bonnes réponses sur 110 au total, et 40% en 10^{ème} année, soit 40 réponses correctes sur 100. Cependant, les phrases 2. et 4. (une subordonnée relative enchâssée dans la principale et une relative avec pronom COD et élision du « -e » final, respectivement) présentent à peine quatre occurrences correctes en 9^{ème} année (quatre en 2. et zéro en 4.), ce qui semble très peu face au nombre de bonnes réponses obtenus dans les autres alinéas (12, 13 et 14).

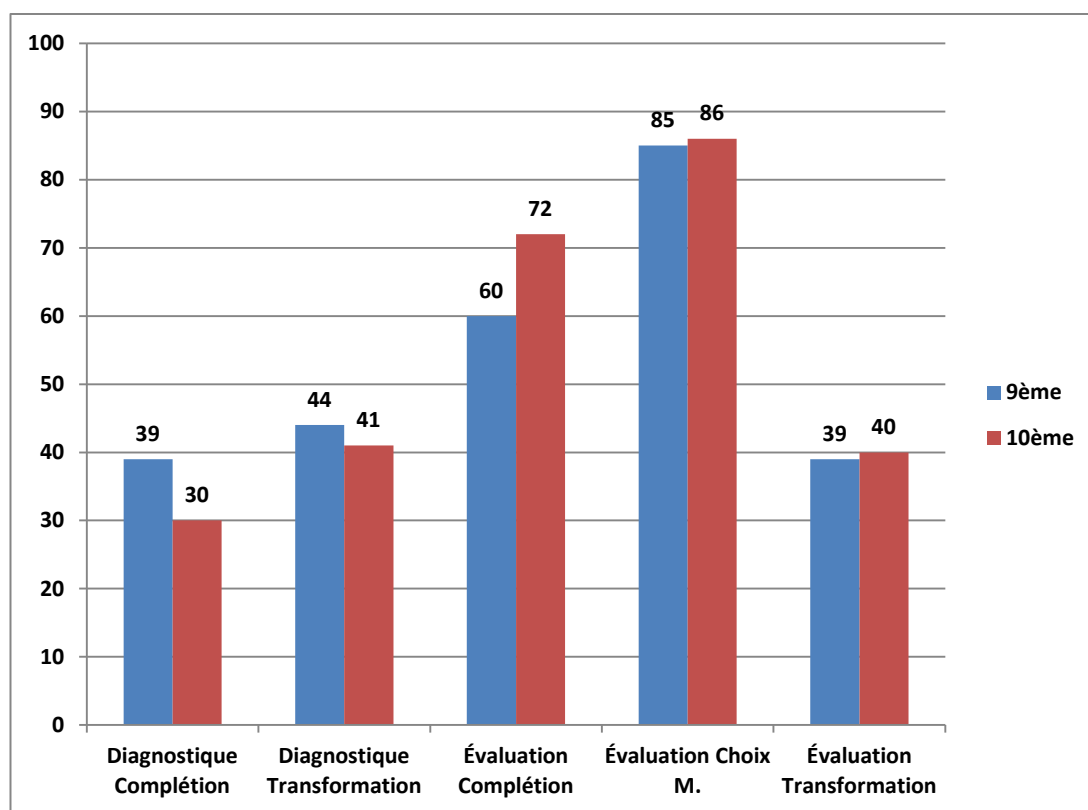


Graphique 19 - Graphique comparatif des Exercices de transformation - Nombre de réponses correctes

Par contre, les élèves de 10^{ème} année, qui n'ont pas tous bien saisi les *opérations*, dira-t-on, plus évidentes ou faciles (1., 3. et 5.), manifestent une meilleure compréhension des alinéas 2. et 4. (13 bonnes réponses) que l'on considère plus difficiles. On pourrait penser que ce *phénomène* se doit à deux raisons majeures qui se relient, naturellement : d'un côté, la facilité de compréhension de certains élèves (apprentissage) et, de l'autre, le temps (et la qualité) consacré à l'enseignement (et entraînement) de ces structures.

On admet que cette constatation (ces résultats) est, en quelque sorte, l'aspect paradigmatique à retenir pour les conclusions et réflexion finale de cette intervention. Pour mieux comprendre ce que l'on avance, on dressera encore un graphique

comparatif de la performance des deux classes dans chaque exercice analysé, en présentant le pourcentage de réponses correctes, puis on passera à la réflexion finale.



Graphique 20 - Graphique comparatif des exercices analysés - Pourcentage de réponses correctes

On pense qu'il y a une remarque importante à faire. En phase de *Diagnostique*, la classe de 10^{ème} présente des résultats légèrement plus faibles par rapport à la classe de 9^{ème} (30 et 41 pour cent de l'une face aux 39 et 44 pour cent de l'autre, respectivement). Par contre, le moment d'*Évaluation* a été plus favorable à la classe de 10^{ème} avec des résultats légèrement supérieurs à ceux obtenus par l'autre classe. Comment expliquer alors qu'une des classes, la 10^{ème}, tenue comme la plus faible et problématique, après une intervention semblable arrive à de meilleurs résultats ? Qu'est-ce qui a fait la différence ?

D'autre part, en ce qui concerne l'*exercice de complétion*, ce graphique prouve qu'il y a un « *avant* » et un « *après* » l'intervention. D'une situation de choix aléatoire du pronom relatif pour compléter une phrase, on est passé à un choix consciencieux, bien que des erreurs subsistent, qui a élevé le taux de réussite des deux classes. On essayera, bien sûr, de formuler des hypothèses pour expliquer cette distribution des résultats.

4. Réflexion globale

Cette réflexion est le résultat des conclusions que l'on a tirées tout au long de ce travail et se constitue par trois sous-points principaux : une première partie sur les démarches entreprises à la lumière des résultats obtenus ; et une deuxième partie sur l'évaluation que les élèves ont fait de la démarche. On profite, dans la première partie, pour reproduire les *Observations* enregistrées immédiatement après les cours qui sont, séance tenante, le garant des impressions qu'ils ont laissées.

La deuxième partie prendra en considération les observations faites par les élèves sur le déroulement des cours puisque, en dernière instance, cette intervention pédagogique se centre sur les élèves et on pense qu'il est très avantageux, à plusieurs niveaux, de prêter attention aux impressions qu'ils manifestent face à ces pratiques.

Le dernier chapitre, *Conclusion*, porte un regard rétrospectif sur le travail, l'intervention et ses objectifs, mais aussi une perspective prospective à la recherche de pistes de travail.

4.1. Les démarches

Avant tout, il faut rappeler que l'on a choisi les méthodes (accent sur l'explicitation métalinguistique pour la 9^{ème} et découverte et application de la règle pour la 10^{ème}) sur la connaissance que l'on avait sur le niveau et les compétences des classes (observation, procès-verbaux, indications de la professeure et feedback obtenu lors des premières interventions). Donc, pour la **9^{ème} année**, qui est une classe prétendument meilleure, on a choisi une démarche plus expositive (mais interrogative, aussi) qui a permis d'approfondir le point grammatical, ayant recours à un discours métalinguistique soutenu. Par contre, en **10^{ème} année**, une classe très hétérogène qui comprend quelques élèves *très faibles* et presque tous sans habitudes de travail, on a envisagé une approche qui a accordé, de façon générale, plus de temps au *sens*, en en laissant un peu moins pour la *forme*.

Dans le **premier cas**, il y eut un débit d'information plus intense et une présentation plus exhaustive des structures grammaticales et, donc, une tournure plus complexe (conceptualisation) pour arriver à la règle proprement dite, passant par le repérage et élimination progressive d'alinéas (structures subordonnées et interrogatives) qui n'intéressaient pas à l'objet d'étude. La première conclusion à retirer des résultats obtenus est que, effectivement, la *conceptualisation* « est un

travail long »³⁹. Le fait de vouloir à *tout prix* mettre en place et tester une démarche proche de la conceptualisation en cinq cours, donnant place à une démarche de conceptualisation *comprimée* (le moins que l'on puisse dire), a retiré l'espace primordial à deux moments du cours : l'entraînement et la remédiation. Voici ce que l'on a pu observer :

9^{ème} année, 2^{ème} cours :

-Le temps était limité et les explications / observations furent présentées en *PowerPoint*. Néanmoins, pour tous les processus que nous voulions vérifier le temps d'observation fut suffisant pour quelques élèves, bien qu'insuffisant pour d'autres, la plupart.

-Entre les explications, les élèves avaient 3/4 phrases pour vérifier les procédés. Certains d'entre eux ont donné un feedback positif pendant tout le cours, prouvant par leur attention, leur raisonnement et leurs réponses qu'ils arrivaient à suivre.

-« Arriver à suivre » ne veut pas dire « plaisant » pour eux, simplement que leur capacité à assimiler les processus est plus rapide par rapport à d'autres collègues.

-Les élèves moins intervenants auraient du avoir plus de temps pour observer le comportement des phrases relatives, pour s'exercer, pour répondre. Mais la raison de leur silence constant ne pourra être éclaircie que par une évaluation écrite, dans la mesure où il faut distinguer refus de prise de parole et non compréhension de l'activité.

Dans le **deuxième cas**, la formulation et l'application de la règle se constituèrent comme un processus quasi immédiat, ou du moins bien plus direct, uniquement avec les informations indispensables pour résoudre les exercices. L'attention portée sur les textes, sur leur vocabulaire et leur sens, a donné une importance relative au point grammatical abordé. La *forme* n'a donc jamais vraiment devancé le *contenu* au cours de l'unité, contrairement à ce qui s'est passé en 9^{ème} pendant les mêmes cinq cours. La *forme* a eu ici un traitement égalitaire qui a retiré de la *pression* aux élèves, pense-t-on, ou qui du moins n'a pas absorbé toute leur attention. D'autre part, le fait de se centrer sur peu de consignes, très précises, pour arriver à dégager les doutes face au choix du pronom relatif à utiliser s'est révélé très positif, comme on a pu constater d'après les résultats. Voici les premières impressions :

10^{ème} année, 2^{ème} cours, tranches horaires A et B

-Globalement, le cours s'est bien passé. Les élèves ont su comprendre ce qui leur était exigé (pas une grande exigence non plus) et ils ont répondu présent. Évidemment, d'une façon générale, la classe de 10^{ème} est plus faible et moins participative que la classe de 9^{ème}. D'autre part, la tranche horaire A est composée d'élèves plus dynamiques et participatifs –avec un rythme de travail plus élevé, dirons-nous– que la tranche horaire B (l'après-midi), et cela peut expliquer la différence de progression entre les deux cours.

³⁹ Cf. 2.2.2.3. *La conceptualisation*

-La première partie du cours a facilement, si on peut dire, été comprise par la grande majorité des élèves. La distinction entre le relatif « sujet » et le relatif « COD » après l'explication et l'entraînement, s'aidant sur les repères à [notre] disposition, est devenue une tâche accessible à tous. Bien évidemment, dans ce genre de conclusions, toutes précautions sont moindres.

De ces considérations, on peut identifier quelques points faibles de l'intervention : le premier en importance est la démarche suivie en 9^{ème} année. Objectivement, on ne peut pas dire que cette démarche ne fonctionne pas puisque les résultats sont tout de même positifs, mais par contre on peut avancer, en toute sûreté de conscience, que c'est une démarche *élitiste* dans le sens où elle privilégie quelques élèves à peine au détriment de la majorité. D'autre part, cette démarche s'oppose catégoriquement à l'approche communicative et, même si on préconise l'enseignement / apprentissage de la grammaire comme facteur essentiel à la maîtrise d'une LE, on ne peut pas priver les élèves d'un contact régulier et stimulant avec la LC.

Évidemment, le risque de mettre en place une démarche de ce genre est un risque calculé et, finalement, deux éléments majeurs valident cette option : on considère cette démarche comme un point faible par rapport à une autre, entreprise en 10^{ème}, faisant donc de celle-ci un point fort ; malgré la constatation que cette dernière démarche fut plus efficace que celle appliquée en 9^{ème}, celle-ci a néanmoins produit une évolution et un apprentissage significatif.

Un autre point faible qui est manifeste, c'est le facteur *temps*, ou la gestion que l'on en fait. On pense que le manque de temps a été un facteur primordial pour les élèves qui n'ont pas du tout compris ou qui n'ont pas compris parfaitement les exercices, c'est-à-dire, la règle et son application. Bien sûr que le manque de temps s'est plus fait sentir en cours de 9^{ème} pour des raisons déjà avancées. Toutefois, on sait aussi que les élèves moins *vifs*, dira-t-on, sont les plus vulnérables au manque d'exercices pratiques puisque qu'il est fondamental pour eux qu'ils essayent, qu'ils testent, qu'ils corrigent, à l'abri d'une méthode plus expérimental (par tentatives et erreurs) et moins expositive. Il est donc impératif, pour n'importe quelle démarche, de réserver du temps en vue d'une préparation régulière et méthodique sur la forme étudiée, notamment. On l'a tout de suite constaté d'ailleurs :

9^{ème} année, 1^{er} cours :

-Le plan de cours était trop ambitieux. Les élèves ont de différents rythmes de travail et, bien que les tâches (toutes assez simples, ou du moins avec l'objectivité nécessaire, pensons-nous) fussent comprises de façon satisfaisante par l'ensemble de la classe, tenir compte de cet aspect nous aurait permis une meilleure gestion du temps.

-De plus, cette mauvaise prévision des temps d'exécution et de correction des exercices / tâches nous empêcha d'insister, de vérifier, de confirmer, de faire répéter le nombre de fois nécessaires sur quelques points importants (...).

-Dans un cours de L2/LE la correction orale de l'erreur doit avoir des temps contrôlés. L'élève doit pouvoir s'exprimer sans interruption pour éviter l'embarras d'une future prise de parole, mais le professeur devra corriger opportunément l'erreur afin d'éviter la fossilisation de la même. Et c'est aussi pour cette raison que les temps de cours sont aussi importants.

10^{ème} année, 2^{ème} cours, tranches horaires A et B

-L'activité de conceptualisation n'a pas pu se réaliser jusqu'au même moment dans les deux tranches horaires. Je [On] pense que la meilleure façon de contourner cet imprévu sera de faire une évaluation qui ne contemple pas les points abordés *en passant*, alors qu'il nous aurait fallu plus de temps pour que les élèves puissent s'exercer, et pour renforcer les notions présentées.

De plus, si l'on considère que la classe de 10^{ème} se répartit en deux tranches horaires et que l'on a travaillé avec environ 10 élèves par tranche, on comprendra mieux les résultats obtenus face aux attentes initiales pour cette classe. La surcharge des classes est un paramètre incontournable, amplement reporté et, même si c'est un problème transversal à toutes les disciplines (de la responsabilité du système d'éducation), il est particulièrement ressenti dans les classes de langue (ou du moins les professeurs de LE pensent ainsi), et se rattache au facteur **temps** dont on parle. Quelques considérations sur ce point :

10^{ème} année, 1^{er} cours, tranche horaire A (matin) :

-Le cours fut très dynamique avec une bonne participation des élèves et un enchaînement entre les activités très réussi. On peut, avec toute sûreté, affirmer que les élèves se sont engagés, et que la réponse positive qu'ils ont donné prouve l'intérêt vis-à-vis de(s) l'activité(s). Cela prouve aussi évidemment que l'on avait affaire à quelques bons élèves, dans une classe de dix [élèves] ce qui facilite beaucoup un cours de FLE.

10^{ème} année, 1^{er} cours, tranche horaire B (après-midi)

-(...) l'heure du cours (14h30) -alors que l'on *sait* que les cours de langues doivent avoir lieu le matin- et la compréhension globale de ces élèves, nettement plus faibles, malgré deux ou trois qui se trouvent au-dessus de la moyenne, ont alourdi le rythme du cours. Impossible donc de ne pas prendre du temps et être patient avec les élèves, ayant comme objectif d'enseigner le vocabulaire essentiel pour cette unité, du champ sémantique de l' « insertion » et de la « solidarité sociale ».

S'il paraît évident que l'approche réalisée en 10^{ème} se constitue comme un point fort de l'intervention, il va sans dire que, d'une manière générale, les données que l'on présente sont également très enthousiasmantes. L'évolution des élèves y est patente et expressive, hormis pour un nombre moins significatif d'entre eux (qui ne veut pas dire « peu important » ou « à négliger »). Ce qui a priori serait un point

faible (la démarche et les échecs) se constitue en point fort puisque l'approche comparative a permis d'identifier ces problèmes et de tirer des conclusions très claires sur la meilleure façon de procéder.

Une dernier avertissement sur le matériel technique, un autre problème auquel on a eu affaire. Le temps est déjà si court qu'il faut prendre le soin de tester les ressources audiovisuelles à l'avance :

10^{ème} année, 1^{er} cours, tranche horaire A (matin)

-Comme point négatif on peut noter le fonctionnement du matériel : si le professeur doit savoir comment fonctionne le vidéoprojecteur -et il aurait dû s'en assurer avant-, la mauvaise qualité des hautparleurs ne pouvait être prévue (???). Maintenant, on sait ce qui peut nous attendre par rapport aux nouvelles technologies (on a eu un peu de tout).

4.2. La démarche vue par les élèves

Comme on l'a déjà fait savoir, l'intervention a commencé par le *test diagnostique* et avant même sa réalisation on a voulu être clairs et avertir les élèves de l'importance du travail, qui impliquait leur collaboration. Cette attitude du professeur a eu une répercussion très positive chez eux, puisque d'emblée on les a sentis impliqués, participatifs et attentifs aux déroulements des étapes. D'autre part, comme les élèves ne savaient pratiquement rien sur ce qui allait se passer, on a constaté une curiosité salubre chez eux qui s'est traduit très souvent par leur envie de participer et d'en découvrir plus. On a ainsi toujours senti la motivation des élèves, à de différents niveaux, ce qui a permis une dynamique très intéressante.

On tient à rapporter quelques observations qui se fondent sur le questionnaire (annexe 12 et 27) auquel les élèves ont répondu sur l'action du professeur et le déroulement des cours, donc leur opinion sincère et consciente. Encore une fois, on les a incité à être francs et honnêtes, quitte à ne pas s'identifier (facultatif), pour que le professeur puisse effectivement retirer des conclusions pertinentes pour son analyse du travail. On a fait une moyenne sur un barème de 1 à 5 et on a admis la note de 4,5 *points* comme le limite de l'acceptable, considérant que les alinéas au-dessus n'inspirent pas trop de soucis tandis que ceux au-dessous de cette *ponctuation* doivent forcément être objets d'analyse. Pour chaque alinéa, on présentera d'abord les valeurs de la 9^{ème} puis celles de 10^{ème} année, sans le mentionner systématiquement, sauf indication en contraire.

Pour ce qui est de l'**Organização**, *Faz uma síntese do que foi dado em fim / princípio de sequência*, on obtient un 4,47 et un 4,70, respectivement. Sur la **Gestão do tempo e do espaço**, *Sabe gerir a turma e chamar à atenção os alunos*, est coté à

4,36 et 4,50, tandis que *Desloca-se por toda a sala* obtient un (décevant) 4,00 et un 4,65. On peut penser de nouveau au **temps accordé** à chaque classe. D'un côté, la classe de 9^{ème} se *plaint* au professeur de ne pas faire une récapitulation de la matière, de ne pas réussir à capter l'attention des élèves en dirigeant les tours de parole, par exemple (attention que la 10^{ème} aussi), et de ne pas se déplacer dans toute la salle. Il est parfaitement normal que la 9^{ème} année ait ces plaintes d'un professeur *pressé* par le temps, sans exercices à faire corriger, adoptant une méthode délibérément expositive.

Les classes sont plus en accord sur un point : **Interação**. Les topiques *As atividades geram comunicação e interação* (4,45 et 4,25) et *Proporciona a interação entre os alunos* (4,45 et 4,57) s'accordent pour certifier que le *communicatif* n'était pas au rendez-vous. Par contre, en ce qui concerne la **Clareza**, les alinéas *Define os termos complexos e explica o vocabulário* (4,45 et 4,60) ou encore *Utiliza uma linguagem clara e simples de perceber* (4,32 et 4,65) aident aussi à faire la différence (sentie par les élèves) entre les deux approches entreprises. Le plus grand écart ici se vérifie au niveau de l'utilisation d'un langage *claire* et *simple*, puisque avoir recours à un métalangage soutenu n'est pas forcément ce qu'il y a de plus *simple* et *claire*.

Le point le plus faible dans la perspective des deux classes est le même et se trouve dans **Estratégias de Correção**, *Leva os alunos a corrigirem os outros oralmente*, avec 3,91 et 3,70 respectivement. Quand au point le plus fort, il diffère : la 9^{ème} considère que *Os materiais apresentados revelam cuidado na preparação (Utilização de material pedagógico)* et mérite de leur part 4,95 points (4,75 pour la 10^{ème}), et ces derniers, dans la même catégorie, reconnaissent que le professeur *Utiliza material audiovisual* et attribuent la même cotation, 4,95 points (cotation maximale).

Comme note finale, on voudrait souligner le fait d'avoir réussi à réunir plusieurs éléments qui ont permis, justement, que l'on arrive à ces conclusions et qui, dorénavant, permettront une réflexion plus approfondie en vue de l'amélioration substantielle des pratiques à envisager dans un cours de LE. La pratique pédagogique doit être sujet et objet d'une réflexion constante. Les enseignants (et autres agents pédagogiques) se doivent de réfléchir quotidiennement sur leurs pratiques, de les analyser, de les remettre en question (eux aussi), afin d'élever cette profession fascinante au niveau d'autres activités professionnelles qui font de la scientificité leur meilleur arme contre ses détracteurs.

5. Conclusion

On voudrait commencer par partager un sentiment de *légère frustration* sur l'ensemble de ce travail. Cet arrière-goût qui angoisse quelque peu, alors que la fin d'un travail de ce genre mériterait un autre état d'esprit, n'est pas forcément clair ou exprimable. Toutefois, on pense qu'un regard rétrospectif sur le processus qui conduit à cette *frustration* peut être une bonne démarche pour dissiper les doutes, fortifier cette expérience et créer aussi des bases solides de réflexion et amélioration de nos pratiques professionnelles.

L'idée de départ est que l'enseignement / apprentissage de la grammaire est un facteur essentiel aux cours de LE. La crainte qui supporte cette idée est qu'une mauvaise lecture d'« approche communicative » ou d'« apprentissage par tâches » pourrait éloigner progressivement l'étude de la grammaire des salles de classe. Ou, encore plus dangereux selon nous, que cette compétence, très spécifique, soit travaillée *en passant*, en marge des activités langagières et stratégies mises en place pour développer d'autres compétences. Mais, l'apprenant qui sera amené à faire usage de cette langue étrangère dans sa vie professionnelle ou qui postulera à un emploi à Bruxelles (en parlant de cette Europe babelienne) où le niveau de correction linguistique (oral et écrit) est un des critères de sélection, qu'en dira-t-il de ces *approches* aux « approches communicatives » approximatives ?

L'autre problème qui se pose est que, traditionnellement, l'enseignement / apprentissage de la grammaire est méthodique et exigeant, *donc* ennuyeux et exaspérant. Et il l'est pour les élèves, bien sûr, mais aussi pour les professeurs puisque, si l'apprentissage est ennuyeux et démotivant pour les élèves (ce qui rend l'appropriation des structures beaucoup plus difficile), l'enseignement sera également exaspérant et démoralisant pour le professeur. Donc, une des questions que l'on pose en hypothèse (hypothèse A) est de savoir s'il est possible *de soutenir un apprentissage stimulant pour l'élève tout en le munissant d'indices et de stratégies linguistiques qui favorisent le développement de sa compétence communicative* au lieu de se limiter à faire quelques exercices au passage après une lecture de l'*encadré grammatical* du manuel.

Bien que cette dernière *solution* ait plusieurs avantages, auxquels on ne fera pas référence, par bienséance, l'appropriation des structures par les élèves reste, pense-t-on, un accomplissement tout aussi improbable, moins ennuyeux mais improbable, puisqu'on n'engage pas l'apprenant dans un apprentissage stimulant,

structurant et significatif. L'autre hypothèse initiale (hypothèse B) suggère que l'apprenant peut intérioriser *plus facilement une structure formelle si elle est l'objet d'une explicitation* magistrale, *systématique et réursive*, donc nettement plus proche de la méthode traditionnelle que l'on conteste plus haut.

Subséquemment, pour vérifier ces prémisses, on a élaboré un ensemble pédagogique ancré sur la *conceptualisation*, une démarche de *focalisation sur la forme* qui entraîne les étudiants dans un processus d'observation, réflexion, découverte (du « fait de langue » et de ses régularités), vérification, systématisation, entraînement et évaluation du point grammatical en étude. Une démarche qui prend du temps, complexe mais stimulante, puisqu'elle centre l'apprentissage sur l'apprenant et l'encourage à réfléchir et à faire ses choix. Voilà un rapprochement à l'approche entreprise en classe de 10^{ème} année (désormais 10) pour tester l'hypothèse A.

L'hypothèse B fut testée en classe de 9^{ème} (désormais, 9) parce que l'on a défini que le rapprochement à la démarche de *conceptualisation*, notamment après les phases d'observation, réflexion et découverte, donnerait lieu à un moment plus centré sur l'information, reléguant les élèves à un rôle plus passif, et cette classe, d'après les informations recueillies, était nettement supérieure. Mais quels ont été alors les facteurs différentiels pour arriver à de tels résultats ?

Avant tout, cette conclusion doit souligner que les résultats tendent à démontrer que l'hypothèse A est plus valide que l'hypothèse B, comme on peut observer sur le *Graphique comparatif des exercices analysés* (Graphique 20) qui montre un taux de progression plus consistant et homogène chez 10) par rapport à 9), contre toute prévision.

Le **facteur temps** est sûrement le facteur le plus déterminant, toutefois il convient d'être clair sur les situations effectivement préjudiciables. D'ores et déjà, on veut clarifier que le temps consacré à l'unité (6 cours) était amplement suffisant pour l'exécution de l'intervention. À cette distance, il est évidemment plus facile de déterminer qu'est-ce qui fit *rétrécir* le temps. Premièrement, il faut renforcer que la démarche de *conceptualisation* est une démarche longue qui dépend du type de pédagogie et de la conscience linguistique que l'apprenant a de sa LM.

De ce fait, au facteur *temps* on agrège le **facteur corpus** qui a été pensé sur mesure mais que l'on aurait dû alléger, afin de rendre le cours plus agile et de permettre une *vérification* plus immédiate et, au moins, un exercice d'*entraînement*

en salle pour la classe de 9^{ème}. Encore à ajouter au facteur *temps*, on a le **facteur tranche horaire**, simplement parce que *moins d'élèves* veut bien dire *plus de temps*. De son côté, le **facteur approche** (ou démarche) a été alourdi par le *corpus* et même si l'approche entreprise en 9^{ème} est plus propice aux techniques de mémorisation, qui peut être très utile dans certains cas, la saturation mémorielle a pris l'emprise d'autres stratégies comme l'attention et la concentration, par exemple.

Tous ces facteurs sont préjudiciables à l'hypothèse B et à la classe qui l'a testée. Cette évidence annihile toute constatation pertinente que l'on puisse retirer du type de pédagogie employé, puisque les conditions d'application ne sont pas les mêmes et qu'elles jouent un rôle important dans le résultat final. D'autre part, on n'a pas su vérifier le degré de « grammaticalisation » scolaire antérieur en LM, qui aurait pu donner une piste sur les conditions de transfert de la LM vers la LE (ou L1 vers la L2) et faire un rapprochement à l'interlangue des étudiants.

Toutefois, malgré ces contingences, on est en mesure de faire un jugement sur le degré de motivation que les élèves ont démontré principalement au travers de l'attention, de la participation, de la correction et pertinence des interventions et du niveau de compréhension des structures étudiées. Sur ce point, on peut avancer que la classe de 10^{ème} qui testait l'hypothèse A a eu un engagement exemplaire qui étonna d'ailleurs la professeure tutrice. Cette conclusion vaut ce qu'elle vaut et n'a pas une base solide sur quoi se fonder mais on pense effectivement que la stratégie et le type d'approche ont fait une différence très significative au sein d'une classe habituellement très problématique et avec des difficultés de concentration. L'évaluation que la classe fait de la démarche est également un bon indicateur.

Pendant le deuxième cours, en 9^{ème} année, on a eu le sentiment que le groupe-classe suivait les explications mais en fait c'était les meilleurs élèves qui suivaient et dynamisaient la séance tandis que les autres, la plupart, se remettaient au silence. Les résultats prouvent que, d'une façon générale, l'élève moyen de la classe n'a pas progressé tant que ça dans son apprentissage. C'est cette constatation, la stagnation de l'élève moyen face à une progression considérable des bons élèves, qui permet de la considérer une démarche *élitiste*, du fait de favoriser un nombre restreint d'élèves plus capacités pour ce genre d'activités.

Malgré les erreurs méthodologiques que l'on a pu commettre, et on entend par là les erreurs scientifiques de l'étude en soi (par exemple, le choix, le recueil et l'analyse des données) mais aussi les erreurs pédagogiques, le bilan de ce travail doit

conserver une perspective optimiste en vue d'une intervention future, reprenant peut-être ce sujet qui semble incomplet et démembré. Par exemple, le fait que l'on ait trouvé une technique qui a permis aux élèves un succès considérable, grâce à l'application d'une règle simple et efficace dans ce contexte, est un des points positifs à tenir en compte. Comme autre exemple, on peut faire référence à l'unité présentée en 10^{ème} qui a mené les élèves à une maîtrise acceptable du vocabulaire et des contenus socioculturels du module, ce qui est notoire chez quelques élèves dans la compétence de production écrite.

Dans une perspective de continuité, on pense qu'il serait très intéressant d'appliquer une nouvelle fiche aux élèves qui ont testé cette démarche, quelques mois ou même un an après l'intervention. Afin de mieux comprendre quelle différence a pu faire cette intervention pour l'apprentissage de ces structures chez eux, on pourrait profiter pour l'appliquer à leurs collègues, puisque beaucoup d'entre eux, ou la plupart, n'ont pas subi l'intervention. Cependant, ils devraient connaître le point grammatical puisqu'il est au programme.

Par contre, on ne répèterait pas le corpus du test diagnostique et de certaines fiches de travail qui se sont révélés trop longs et trop fastidieux. D'autre part, il faudra s'assurer que les phrases de ces corpus réunissent l'ambiguïté souhaitable pour servir les propos des exercices tout en vérifiant leur complexité, en l'ajustant au niveau des élèves.

Par rapport à ce que l'on appelle une méthode plus *élitiste*, proche de la méthode traditionnelle, il serait curieux d'analyser des résultats de, par exemple, trois groupes hétérogènes (les *bons*, les *moins bons* et les *moyens*) avec de différents temps de systématisation, voir si les *meilleurs* élèves demeurent les meilleurs avec moins d'entraînement. Le même processus peut être viable pour de différents « degré » d'explicitation ou pour tester une stratégie explicite et une autre implicite, aussi. Mais toujours en séparant nettement ce qui est observable de ce qui veut être observé.

Pour conclure, on aimerait mettre l'accent sur les activités langagière et stratégies qui ont grandement contribué au succès, relatif bien sûr, de cette approche. Hormis la *coopération*, toutes celles que l'on présente se sont vérifiées avec plus ou moins d'insistance. Le bon déroulement des cours, malgré les difficultés rencontrées, doit énormément au positionnement de l'étudiant face à l'apprentissage et à la motivation que le professeur arrive à faire valoir en lui.

BIBLIOGRAPHIE

- Abeillé, A., & Godard, D. (2006). Les relatives sans pronom relatif. In Abecassis, M., Ayosso L., & Vialleton, E. (eds.), *Le français parlé au 21^{ème} siècle : Normes et variations géographiques et sociales*. Paris : L'Harmattan.
- Abry, D., (2004). *La grammaire des premiers temps*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- American Psychological Association, (2010). *Publication manual of the American Psychological Association, 6th ed.* Washington, DC, American Psychological Association.
- Atienza, J.-L., Bérard, É., & De Carlo, M. (coord.) (1995). *Où en est le communicatif? Études de linguistique appliquée, 100*. Paris : Didier.
- Barlow, M. (1993). *Le travail en groupes des élèves*. Paris, Armand Colin.
- Beacco, J.-C. (1985). Descriptions pour le français langue étrangère. *Langue Française* 68. Paris : Larousse.
- Beacco, J.-C. (2008). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : enseigner à partir du cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Beacco, J.-C. et al. (2008). *Niveau A2 pour le français : utilisateur/apprenant élémentaire : niveau intermédiaire*. Paris : Didier.
- Beefun, H. (1996). Interaction et négociation en classe de français langue étrangère. Paris : Atelier National de Reproduction de Thèses.
- Besse, H., & Galisson, R. (1980). Polémique en didactique : du renouveau en question. Paris : Clé International.
- Besse, H., & Porquier, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier.
- Bizarro, R., (2004). *Aprender, ensinar, avaliar em F.L.E. (3º ciclo do Ensino Básico): alguns percursos para uma autonomia*. Porto : Universidade do Porto. Faculdade de Letras. <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/8317>
- Blanche-Benveniste, C., (1990). Usages normatifs et non-normatifs dans les relatives en français, en espagnol et en portugais". In Bechert J., Bernini G., Buridant C. (eds.). *Towards a Typology of European Languages*. Berlin/New York : Mouton de Gruyter, 317-335.
- Blanche-Benveniste, C., [et al.] (1990). *Le français parlé : études grammaticales*, Paris : Centre National de la Recherche Scientifique.
- Capré, R. (2002). Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en français langue étrangère. *Cahiers de l'ILSL, n° 13*. Lausanne, Presses centrales de Lausanne : 1-4.

- Chiss, J.-L. (2002). Débats dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire. *Cahiers de l'ILSL, n° 13*. Lausanne : Presses centrales de Lausanne, 5-16.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*, 7e ed. Dordrecht : Foris.
- Chomsky, N. (1987). *La nouvelle syntaxe : concepts et conséquences de la théorie du gouvernement et du liage*. Paris : Seuil.
- Cicurel, F. (1985). *Parole sur parole : ou le métalangage dans la classe de langue*. Paris : Clé International.
- Colombat, B., (2003). Français qui que quoi vs latin qui(s) quod : un exemple de la grammatisation du français. *Langue Française 139*. Paris : Larousse, 3-9.
- Conseil de l'Europe, (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Cornaire, C. (2008). *La compréhension orale*. Paris : Clé International.
- Cuq, J.-P. (coord.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, Clé International.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Clé International.
- Damião, M. H. (1997). *De aluno a professor*. Coimbra : Livraria Minerva.
- Delomier, D. (1985). Remarques sur certains faits d'intonation accompagnant des relatives explicatives. *Langue française 65*. Paris : Larousse, 41-51.
- Descomps, D., (1999). *La dynamique de l'erreur dans les apprentissages*, Paris : Hachette.
- Diessel, H., & Tomasello, M., (2005). A New Look at the Acquisition of Relative Clauses. *Language, Vol. 81, No. 4*, Linguistic Society of America, 882-906. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/4490021>
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Ducrot, O. & Schaeffer, J.-M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Éd. du Seuil.
- Ellis, R. (1992). *Second language acquisition and language pedagogy*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Eriksson, O., (1989). *Coordination et subordination dans quelques séquences narratives du français actuel*. Goteborg : Université de Goteborg.

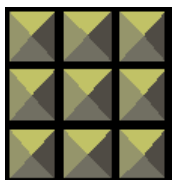
- Frei, H. (1971). *La grammaire des fautes : introduction à la linguistique fonctionnelle, assimilation et différenciation, brièveté et invariabilité, expressivité*. Genève : Slatkine Reprints.
- Gadet, F., (2003). La variation : le français dans l'espace social, régional et international. In Yaguello, M., (dir.), *Le grand livre de la langue française*. Paris, Seuil.
- Galisson, R., & Coste, D. (dir.) (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette.
- Galisson, R., & Porcher, L. (coord.) (1986). *Priorité(s) FLE. Études de linguistique appliquée 64*. Paris : Didier.
- Gardes-Tamine, J. (2004). *La grammaire. Tome 2. Syntaxe*. 3e éd. rev. et augm., Paris : Armand Colin.
- Gass, S., & Selinker, L. (2009). *Second language acquisition: an introductory course*, 3rd ed. New York, Routledge.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : Clé International.
- Germain, C. (1999). Structure fondamentale de l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde. *Études de Linguistique Appliquée*, 114. Paris : Didier, 171-188.
- Germain, C., & Séguin, H. (1998). *Le point sur la grammaire*. Québec, Clé International.
- Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P. & Sauvageot, A. (1964). *L'élaboration du français fondamental (1^{er} degré) : étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris : Didier.
- Grevisse, M. (1990). *Précis de grammaire française*, 29^e éd. Paris : Duculot.
- Grevisse, M. (1993). *Le bon usage : grammaire française*, 12^e éd. Gembloux : Duculot.
- Jeanneret, T. (2002). Structures grammaticales et constructions préfabriquées, quelques enjeux didactiques. *Cahiers de l'ILSL*, n° 13. Lausanne, Presses centrales de Lausanne : 37-49.
- Krashen, S. & Terrel, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford : Pergamon Press.
- Leeman-Bouix, D. (1994). *Les Fautes de français existent-elles?* Paris : Le Seuil.
- Lemeunier, V., (2006). Élaborer une unité didactique à partir d'un document authentique. Retiré de <http://francparler-oif.org/pour-lenseignant/les-articles/2401-elaborer-une-unite-didactique-a-partir-dun-document-authentique.html> (25/01/2014)

- Lopes, M. J. & Le Bougnec, J.-T. (2010). *Et toi ? Francês – Nível 3. 9.º ano / 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa, Lisboa Editora.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*, 2nd ed. New York: Harper & Row.
- Ministère de l'Éducation Nationale, (1970). *Le français fondamental (1^{er} degré)*, 3^e éd. Paris : Institut Pédagogique National.
- Ministério da Educação, (1991). *Organização Curricular e Programas – Francês I e II*. Lisboa, Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário.
- Ministério da Educação, (2000). *Francês. Plano de Organização do Ensino – Aprendizagem*. 5.^a ed. Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Ministério da Educação, (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa, Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação, (2001a). *Programa de Francês – Níveis de iniciação e continuação*. Lisboa, Departamento do Ensino Secundário.
- Ministério da Educação, (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa, Direcção-Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação e Ciência, (2012). *Metas Curriculares de Português / Ensino Básico - 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. Lisboa, Ensino Básico.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Moirand, S., & Porquier, R. (coord.) (1977). *Apprentissage et enseignement de la grammaire d'une langue non-maternelle. Études de linguistique appliquée*, 25. Paris : Didier.
- Mounin, G. (1974). *Dictionnaire de la linguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Boston : Heinle & Heinle.
- Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël.
- Price, G. (2008). *A comprehensive French grammar*, 6th ed. Malden : Blackwell.
- Puren, C. (1995). Des méthodologies constituées et de leur mise en question. *Le Français dans le Monde, n° spécial Recherches et applications « Méthodes et méthodologies »*, 36-41.
- Puren, C. (1999). Observation des classes et didactiques des langues. *Études de Linguistique Appliquée*, 114. Paris : Didier, 133-140.
- Puren, C. (2007). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier.

- Puren, C., Bartocchini, P., & Costanzo, E. (2001). *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul R. (2005). *Grammaire méthodique du français*, 3^e éd. Paris : PUF.
- Ringbom, H., et Jarvis, S. (2009). The Importance of Cross-Linguistic Similarity in Foreign Language Learning. In Long, M., & Doughty, C. (Eds.). *The Handbook of Language Teaching*. Malden : Blackwell, 106-118.
- Rosen, E., 2008. *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, Clé International.
- Saint Moulin, G. (2005). *L'interlangue d'apprenants lusophones du français : stratégies d'apprentissage et d'enseignement des complétives infinitives*. Lisboa : Tese de mestrado em Linguística Portuguesa apresentada à FLUL
- Scott, V. (1990). Explicit and Implicit Grammar Teaching Strategies: New Empirical Data. *The French Review*, Vol. 63, N^o. 5, American Association of Teachers of French, 779-789.
- Stirman-Langlois, M., & Waendendries, M. (1999). En partant de... en allant vers... la classe de langue. Une formation de professeur de FLE ancrée sur les observations et les pratiques de classe. *Études de Linguistique Appliquée*, 114. Paris : Didier, 209-226.
- Tomassone, R. (2002). *Pour enseigner la grammaire*. Paris : Delagrave.
- Valente, P., (2008). *Produção de frases relativas em alunos do terceiro ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Van Thienen, K. (2009). Une approche basée sur la tâche. *Synergies Pays Scandinaves n° 4*. Gerflint, 89-95 :
<http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves4/scandinaves4.html>
- Vandergrift, L., & Goh, C. (2009). Teaching and Testing Listening Comprehension. In Long, M., & Doughty, C. (Eds.). *The Handbook of Language Teaching*. Malden, Blackwell, 395-411.
- Vigner, G. (2004). *La grammaire en FLE*. Paris, Hachette.
- Walz, J., (1981). The Relative Pronouns in French, I: Empirical Research. *The French Review*, Vol. 54, No. 5. American Association of Teachers of French, 643-654.
- Walz, J., (1981a). The Relative Pronouns in French, II: A Pedagogical Norm. *The French Review*, Vol. 54, No. 6. American Association of Teachers of French, 842-851
- Yaguello, M., (dir.) (2003). *Le grand livre de la langue française / Claire Blanche-Benveniste... [et al.]*, Paris : Ed. du Seuil, cop. 2003. - 545 p. : il. ; 24 cm.

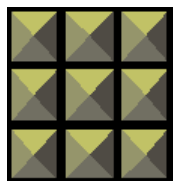
ANNEXES

Annexes - 9^{ème} année



Compétences / Opérationnalisation	3 ^{ème} trimestre : 5 cours	Contenus	Activités / Tâches	Supports	Évaluation
		Discursifs / Fonctionnels / Lexicaux / Morphosyntaxiques / Phonologiques / Socioculturels			
<p>Comprendre un document audiovisuel et un texte écrit :</p> <p>-Identifier le type de document et le contexte situationnel.</p> <p>-Établir des relations entre des indices textuels et des références culturelles.</p> <p>-Comprendre une interaction entre locuteurs natifs (dialogue sur le téléphone portable).</p> <p>-Dégager le sens global du texte.</p> <p>-Relever le vocabulaire d'un champ sémantique.</p> <p>-Reconnaître les structures morphosyntaxiques.</p>	<p>1^{er} cours : 90 min</p>	<p><u>Discursifs</u></p> <p>Séquence dialogale :</p> <p><u>Fonctionnels</u> :</p> <p>-Caractériser des objets</p> <p>-Exprimer la cause / conséquence</p> <p>-Exprimer une opinion</p> <p>-Justifier</p> <p>-Exprimer un goût, une préférence</p> <p>-Exprimer des sensations, des sentiments</p> <p><u>Lexicaux</u> :</p> <p>-Apparence physique: corps humain, vêtements</p> <p>-Technologies actuelles: portable, ordinateur, tablette</p> <p>-Formes, couleurs</p> <p>-Opinion, souhait, nécessité</p> <p><u>Morphosyntaxiques</u> :</p> <p>-Expansion du nom: adjectif (masc., fém., sing., pluriel)</p> <p>-Pronoms relatifs (<i>qui, que, où</i>)</p>	<p>(comprendre)</p> <p><u>Compréhension globale</u> (orale)</p> <p>-Visionnement sans son d'un extrait du document « Si seulement j'avais un portable ! » (Mobilisation des connaissances et inférence de sens)</p> <p>-Description des images</p> <p>-Écoute (visionnement) du dialogue</p> <p>-Questionnement dirigé (oral)</p> <p>-2^{ème} écoute du dialogue (avec transcription)</p> <p><u>Compréhension globale</u> (écrite)</p> <p>-Questionnaire à choix multiple</p> <p><u>Compréhension sélective</u></p> <p>-Questionnement sur le vocabulaire du texte (oral)</p> <p>-Définition du vocabulaire (oral et écrit)</p> <p>-Identification des pronoms relatifs (qui, que, où)</p> <p>(conceptualiser)</p> <p><i>Réflexion sur le fonctionnement de la langue</i></p> <p>-Observation (et discussion) du comportement des structures relatives (place dans la phrase, etc...)</p> <p>-Complétion de la grille des structures subordonnées (en grand groupe puis par deux)</p> <p>(mise en commun)</p>	<p>Tableau noir</p> <p>Vidéoprojecteur</p> <p>Document audiovisuel authentique</p> <p>Hautparleurs</p> <p>Fiche de travail n.º 1</p> <p>Grille d'évaluation orale</p> <p>Fiche de travail n.º 2</p>	<p><u>Évaluation formative</u> :</p> <p>-Expression orale : interaction</p> <p>Participation</p> <p>Autonomie</p> <p>Engagement</p>

Compétences / Opérationnalisation	3 ^{ème} trimestre : 5 cours	Contenus	Activités / Tâches	Supports	Évaluation
		Discursifs / Fonctionnels / Lexicaux / Morphosyntaxiques / Phonologiques / Socioculturels			
Comprendre un texte écrit -Dégager le sens global du texte. -Rechercher, sélectionner et organiser de l'information explicite -Reconnaître et produire des structures / séquences (morphosyntaxiques) respectant les règles grammaticales -Privilégier l'identification, la structuration et appropriation de ces séquences	2 ^{ème} cours : 90 min.		<p style="text-align: right;"><i>(comprendre)</i></p> <p style="text-align: center;"><u>Compréhension sélective (écrite)</u></p> -Texte (audio / écrit ou dialogue / transcription) -Identification des structures subordonnées/relatives -Observation de leur comportement <p style="text-align: right;"><i>(conceptualiser)</i></p> -Explicitation de la règle -Complétion de la grille des structures subordonnées (par deux) <p style="text-align: right;"><i>(s'exercer)</i></p> -Ensemble d'exercices sur les objectifs linguistiques et fonctionnels (par deux) <p style="text-align: right;"><i>(Mise en commun)</i></p>	Fiche de travail n.° 3	
	3 ^{ème} cours : 45 min.		<p style="text-align: right;"><i>(évaluer)</i></p> -Test d'évaluation sur les outils linguistiques étudiés reprenant également, et tant que possible, les objectifs fonctionnels de l'unité.		Fiche d'évaluation



Escola Secundária Mães d'Água

Cours : Français

Année : 9^{ème} 2 - Niveau 3

Année scolaire : 2012 / 2013

Unité didactique : 7 – Avec des si...

Prof.^a : Fernanda Cecílio

Cours n.º : 47/48

Date : 5 Avril 2013

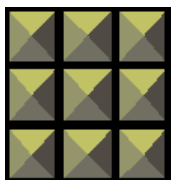
Stagiaire : Joaquim Chamorro

Annexe 2 - Plan de cours 1 : 47/48

- Ecoute d'un dialogue entre locuteurs natifs
- Explication du vocabulaire
- Les phrases subordonnées - identification et distinction.
- Exercices

	ACTIVITES / COMPETENCES VISEES	CONSIGNES / DEROULEMENT	MATERIEL	DUREE
OUVERTURE	Mise en route	Les élèves dictent la date et le numéro du cours. Le professeur explique brièvement le plan du cours, tout en l'écrivant au tableau.	Tableau noir, craie	5min. (10min)
COMPRENDRE (Sensibilisation)	Visionnement sans son (Mobilisation des connaissances et inférence de sens) Vocabulaire	-Visionner un extrait du document sans audio et relever ce que l'on voit sur les images. -Les élèves regardent la « vidéo » une première fois -Poser la question : « Alors, qu'est-ce que vous avez vu ? » -Noter au tableau noir les premières réponses (objets / personnes), et demander : « Soyez attentifs à ce qu'ils font ? » -Passer une deuxième fois la « vidéo ». -Passer une troisième fois en l'arrêtant pour décrire les images (en grand groupe). -Écrire la description des images au tableau (ne pas effacer). -Le professeur n'hésite pas à poser des questions sur la signification de certains mots et de traduire ou paraphraser oralement (il peut également écrire au tableau). -Distribuer la Fiche de travail n.º 1. Les élèves remplissent le point 1 avec les informations du tableau.	Vidéoprojecteur, Ordinateur, Document authentique (ID1_I) Fiche de travail nº1 (pages 1 et 2)	20min. (25min)
COMPRENDRE (Compréhension globale et sélective)	Écoute du dialogue	-Dire ce qu'ils vont écouter : « un dialogue entre une fille/femme et un adolescent » et lire la consigne, alinéa 2 de la Fiche de travail. -Faire lire les questions / affirmations. (dirigé) -Faire écouter le dialogue une première fois. -Vérifier s'ils ont tous pu suivre, s'ils comprennent l'interaction... -Faire écouter une deuxième fois (avec transcription). -Faire la correction de l'exercice.	Vidéoprojecteur, Ordinateur, Hautparleurs, Document authentique (ID1_II) Fiche de travail nº1 (transcription)	15min. (25min) 5min.
	Vocabulaire	-Lire la consigne de l'exercice 3. et expliquer que tous les mots ne vont pas être utilisés. -Faire remplir. -Corriger.	Fiche de travail nº1 (transcription)	10min. (20min)

INTERACTION	Questionnement oral sur le thème en question	<p>-Pourquoi les parents d'Enzo ne veulent pas lui acheter un portable ?</p> <p>- Est-ce que les enfants ou les préados ont un portable ? A quel âge pensez-vous qu'on devrait avoir son premier portable ?</p> <p>- Est-ce que c'est impossible aujourd'hui de vivre sans portable ?</p> <p>-Que penses-tu à ce sujet ?</p>		5min.
COMPRENDRE (Compréhension sélective)	Identification des phrases subordonnées	<p>-Le professeur fait remarquer que <u>les phrases subordonnées peuvent compléter le sens de la principale, aider à caractériser / définir la principale (phrases relatives) et répondre à une question ou justifier une affirmation antérieure.</u></p> <p>-Les phrases relatives peuvent servir à définir un objet, une personne, etc...</p>	Fiche de travail n°1 (transcription)	10min.
CONCEPTUALISER (Observer / Repérer)	<p>Observation du comportement des phrases subordonnées</p> <p>Complétion de la grille des phrases subordonnées</p>	<p>-Les élèves lisent, chacun pour soi, une première fois les phrases.</p> <p>-Explication de l'exercice 2. en donnant un exemple pour chaque item. (en grand groupe)</p> <p>-Les élèves font l'exercice. (par deux)</p> <p>-Mise en commun surtout pour les remarques ou doutes.</p> <p>-Donné l'exemple avec quatre phrases (une pour chaque colonne A., B., I., E.), en grand groupe.</p> <p>-Les élèves finissent la complétion de la grille (par deux)</p>	Fiche de travail n°2	<p>15min.</p> <p>10min.</p>
S'EXERCER	Exercice d'observation, distinction et complétion de grille des phrases subordonnées	<p>-Les élèves devront de façon autonome, par groupes de deux, suivre les consignes déjà vérifiées pour l'exercice précédent et les « appliquer » à celui là.</p> <p>-Éventuellement, donner le départ avec une ou deux phrases.</p> <p>-Faire voir que les phrases soulignées sont des subordonnées à l'intérieur de la principale, qui la coupe en deux.</p>		20min.
OBSERVATIONS		<p>-Le plan de cours était trop ambitieux.</p> <p>Bien que les tâches (toutes assez simples, ou dû moins avec l'objectivité nécessaire, pensons-nous) fussent comprises de façon satisfaisante par l'ensemble de la classe, les élèves ont de différents rythmes de travail e il faudra tenir compte de cet aspect.</p> <p>De plus, cette mauvaise prévision des temps d'exécution et de correction des exercices / tâches nous empêcha d'insister, de vérifier, de confirmer, de faire répéter le nombre de fois nécessaires les points cruciaux.</p>		



Escola Secundária Mães d'Água

Cours : Français

Année : 9^{ème} 2 - Niveau 3

Année scolaire : 2012 / 2013

Unité didactique : 7 – Avec des si...

Date : 5 Avril 2013

Prof.^a : Fernanda Cecílio

Annexe 3 - Fiche de travail n.º 1

Cours n.º : 47/48

Stagiaire : Joaquim Chamorro

Élève : _____

Nº : _____

Compréhension globale

1. Complète la grille. Qu'est-ce que l'on voit sur l'image ?

Images	Objet / Personne	Description de l'image
Image 1		
Image 2		
Image 3		
Image 4		
Image 5		
Image 6		
Image 7		

2. Écoute le dialogue, réponds aux questions et complète les phrases en suspension...

2.1. Comment s'appelle le garçon et quel âge a-t-il ?

- a) Elvio. 11 ans.
- b) Enzo. 11 ans.
- c) Lorenzo. 12 ans.

2.2. De quoi vont-ils parler aujourd'hui ?

- a) Des téléphones intelligents.
- b) Des ordinateurs portables.
- c) Des téléphones portables.

2.3. Pourquoi il n'a pas de téléphone portable ?

- a) Parce que ses parents vivent en France.
- b) Parce que son grand-père est trop vieux.
- c) Parce que ses parents ne veulent pas.

2.4. Parce que / qu'...

- a) Il le trouve trop petit et il dit qu'il le perdrait rapidement.
- b) Ils le trouvent trop jeune et ils disent qu'il n'en aurait pas besoin.
- c) Ils le trouvent trop vieux et ils disent qu'il n'en aurait pas besoin.

2.5. À quoi lui servirait le portable ?

- a) À contacter ses amis s'il loupe le bus et qu'il ne peut pas rentrer à pied.
- b) À jouer avec ses parents s'il rate le bus et qu'il ne peut pas rentrer à pied.
- c) À contacter ses parents s'il rate le bus et qu'il ne peut pas rentrer à pied.

2.6. Mais pour d'autres choses aussi...

- a) Pour contacter ses amis s'il oublie de marquer des devoirs et pour jouer dans le bus.
- b) Pour contacter les amis qui font leurs devoirs dans le bus et ses frères et sœurs.
- c) Pour prêter aux copains dans le bus et pour faire ses devoirs.

2.7. Il a beaucoup de copains qui ont des portables ?

- a) Une vingtaine.
- b) Une dizaine.
- c) Une centaine.

2.8. À quel âge ses frères et sœurs ont eu un portable ?

- a) Vers 14 (quatorze) / 16 (seize) ans.
- b) Vers 13 (treize) / 15 (quinze) ans.
- c) Vers 14 (quatorze) / 15 (quinze) ans.

2.9. Les autres (ses copains) ils se moquent de lui ?

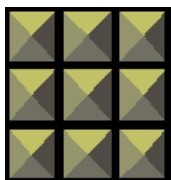
- a) Non, ils comprennent. Et des fois ils lui prêtent les leurs pour jouer dans le bus.
- b) Oui, parce qu'ils trouvent qu'il a l'âge d'avoir un téléphone portable.
- c) Non, parce qu'ils ne sont pas sympas.

Vocabulaire

3. Remplis la grille pour trouver la définition correcte pour chaque mot et expression.

Avoir en tête	C'(ce n') est pas beaucoup	Jeune / Vieux	Téléphone portable
Rater / Louper	Une dizaine	Sympa	Rentrer à pied
Parents	Copains / Amis	Prêter	Avoir besoin
Le contraire	Devoirs	Se moquer	Bus

	nom / expression / verbe / abréviation	qui / que	Définition / signification
Avoir en tête			veut dire « se <u>souvenir</u> , <u>garder à l'esprit</u> ,... »
	est un nom		la fille utilise pour exprimer « opposition ».
Dizaine		qui	
		que	les interlocuteurs utilisent pour dire « autobus »
	est une expression		exprime une nécessité, ou une aide.
Prêter		qui	
	est une abréviation	qui	
	est un verbe		l'on emploie quand quelqu'un ridiculise un autre.
Rater /	est un verbe		
Rentrer à		que	



Escola Secundária Mães d'Água

Cours : Français

Année : 9^{ème} 2 - Niveau 3

Année scolaire : 2012 / 2013

Unité didactique : 7 – Avec des si...

Date : 5 Avril 2013

Prof.^a : Fernanda Cecílio

Fiche de travail n. ° 1

Cours n.º : 47/48

Stagiaire : Joaquim Chamorro

Élève : _____

Nº : _____

Annexe 4 - Transcription du dialogue « Si seulement j'avais un portable ! »

Repérage / Identification

4. Souligne les pronoms *qui* et *que* / *qu'*.

4.1.Est-ce que ce sont les mêmes subordonnées ?

4.2.Comment pourrait-on les distinguer ?

Eve : Alors Enzo, aujourd'hui je voulais qu'on parle des téléphones portables.

Donc quel âge as-tu ?

Enzo : J'ai 11 ans.

Eve : Et tu en as un ?

Enzo : Non.

Eve : Et tu en voudrais un ?

Enzo : Oui.

Eve : Mais... mais pourquoi tu en as pas, alors ?

Enzo : Parce que mes parents ne veulent pas.

Eve : Ah ! Mais tu... tu sais pourquoi ils veulent pas ?

Enzo : Oui: parce qu'ils trouvent que je suis trop petit et ils disent que je n'en aurai pas besoin.

Eve : Et donc toi, tu penses le contraire ?

Enzo : Oui.

Eve : Et pour toi, alors... Enfin, pourquoi il te servirait, le portable ? Explique-moi.

Enzo : Beh si... Si je rate le bus et que je ne peux pas rentrer à pied, bah je peux les contacter.

Eve : Oui. Mais dans ces cas-là, tu as... il y a toujours quelqu'un avec toi qui a un portable, non ?

Enzo : Oui, mais comme j'ai pas leur numéro en tête et que eux, ils ont pas leur numéro...

Eve : Ah, d'accord. Donc ce serait que pour si tu loupes le bus ?

Enzo : Si je loupe le bus ou pour d'autres choses aussi.

Eve : Comme quoi ?

Enzo : Beh... Savoir... Si par exemple, j'ai des devoirs que j'ai oublié de marquer, que je peux contacter mes amis.

Eve : D'accord et sinon... donc sinon, tu as beaucoup de copains qui ont de... des portables ?

Enzo : Oui.

Eve : Beaucoup ou... Enfin, quelques-uns, ou... ?

Enzo : **Une dizaine.**

Eve : D'accord. Et... et donc ils s'en servent pour quoi, eux ?

Enzo : Pour aussi contacter leurs parents et ils s'en servent aussi dans le **bus** pour jouer.

Eve : Ah, pour jouer !

Enzo : Mais je m'en servirais pas tout le temps pour jouer quand même !

Eve : Pas tout le temps ? Donc tu voudrais bien un portable pour jouer aussi.

Enzo : Pas exactement pour faire ça.

Eve : Mais si tu en as, tu jouerais avec.

Enzo : Oui.

Eve : Voilà. Et sinon, tu trouves pas que ça fait un peu **jeune** pour avoir un portable ?

Enzo : Non.

Eve : Parce que tu as juste 11 ans ! **C'est pas beaucoup**... Comparé à tes frères et à tes sœurs, ils l'ont eu à 11 ans, eux aussi ?

Enzo : En fait, eux, ils l'ont eu plus tard.

Eve : Ils ont... Ils l'ont eu vers quel âge ?

Enzo : Vers 14 et 15 ans.

Eve : Et donc ça veut dire qu'ils étaient en 4ème, 3ème ?

Enzo : Oui.

Eve : Et tu trouves que ça fait... enfin c'est ... ça fait un peu... c'est un peu **vieux**, quoi, pour avoir un portable ?

Enzo : 13-14... ?

Eve : Non, 14-15 ans.

Enzo : Non.

Eve : Bah alors ? Pourquoi toi, tu... ? Parce que tu en veux un, en fait ! C'est pour faire comme tous les autres ou... ?

Enzo : Non, pas pour faire comme tous les autres. Mais ça me servirait pour contacter mes parents et mes amis et...

Eve : Oui, oui, c'est sûr. Mais... mais bon, les... les autres, ils te font... ils **se moquent** de toi ou... ?

Enzo : Non, non.

Eve : Ah, non ! Ils se moquent pas de toi. Ils comprennent que tu as pas de portable ?

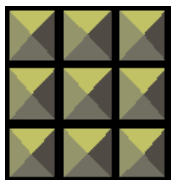
Enzo : Oui.

Eve : Oui ?

Enzo : Il y en a même des fois, dans le bus, ils me le **prêtent** pour un peu jouer avec.

Eve : Ah oui ! Donc **c'est sympa**, quoi. D'accord, bon très bien, je te remercie.

Enzo : De rien.



Escola Secundária Mães d'Água

Cours : Français

Année : 9^{ème} 2 - Niveau 3

Année scolaire : 2012 / 2013

Unité didactique : 7 – Avec des si...

Prof.^a : Fernanda Cecílio

Cours n.º : 49/50

Date : 12 Avril 2013

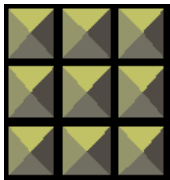
Stagiaire : Joaquim Chamorro

Annexe 5 - Plan de cours 2 : 49/50

- Révision du cours précédent – **Expansion du nom**
- Correction du devoir - dialogue
- Les phrases subordonnées - identification et distinction. **Exercices**
- **Les phrases relatives. Exercices**

	ACTIVITES / COMPETENCES VISEES	CONSIGNES / DEROULEMENT	MATERIEL	DUREE
OUVERTURE	Mise en route	-Les élèves dictent la date et le numéro du cours. -Le professeur explique brièvement le plan du cours, tout en l'écrivant au tableau.	Vidéoprojecteur, Ordinateur,	10min.
PRÉPARATION (Sensibilisation)	Révision des phrases relatives – expansion du nom (Mobilisation des connaissances) Correction de l'exercice 4 de la Fiche de travail n.º 1	-Le professeur demande ce qu'ils ont fait le cours précédent. Il note le vocabulaire et les principaux moments du cours au tableau. -Le professeur passe en revue les phrases relatives construites lors du cours précédent. -Les élèves désignés lisent quelques phrases projetés au tableau. -Le professeur parle de l'expansion que permet la phrase relative. Fait remarquer qu'avant le pronom relatif qui introduit la proposition relative vient toujours un nom, dans ce cas. -Les élèves notent dans leur cahier : Les pronoms relatifs servent à introduire une caractérisation pour mieux définir le nom qui vient avant: l'antécédent du pronom relatif. -Est-ce que vous avez souligné les « qui » et « que / qu' » ? -Le professeur vérifie avec les élèves les occurrences de « qui » et « que / qu' » sur la transcription du dialogue, « au tableau ». -Alors, « Est-ce que ces phrases sont toutes les mêmes ? » -La réponse est « non » et « on va voir la différence entre ces phrases avec la Fiche 2 que je vais vous distribuer.	Tableau Vidéoprojecteur, Ordinateur, Fiche de travail n.º 1	20min.
CONCEPTUALISER (Observer / Repérer)	Observation du comportement des phrases subordonnées Remarques sur la place des relatives dans la phrase complexe	-Les élèves copient la définition de « proposition subordonnée » : La proposition subordonnée est liée par un élément de liaison à la proposition principale. -Faire la distinction, avec des phrases de l'exercice, entre la proposition principale, la subordonnée et la conjonction qui les uni. -Explication de l'exercice 2. en donnant un exemple pour chaque item. (en grand groupe) -Les quatre alinéas de l'exercice 2 sont envisagés dans un ordre permettant l'identification et distinction des adverbiales et des complétives, respectivement. Les élèves observent, pratiquent puis corrigent en grand groupe.	Vidéoprojecteur, Ordinateur, Powerpoint, Fiche de travail n.º 2	

CONCEPTUALISER (Observer / Repérer)	Complétion de la grille des phrases subordonnées	<p>-Le professeur explique les exercices un par un, puis fait la mise en commun. Après chaque alinéa, on <i>remarque</i> ce que l'on vient de voir, on synthétise sur le powerpoint, et on place les phrases respectives sur la grille des phrases subordonnées afin de les éliminer de notre corpus.</p> <p>-Au point 2.4., le professeur explique la structure SVO pour qu'il puisse différencier la complétive de la relative, la complétive nécessitant d'un Objet pour être grammaticale.</p> <p>-Les élèves font l'exercice. (par deux)</p> <p>-Mise en commun surtout pour les remarques ou doutes.</p> <p>-Donné l'exemple avec quatre phrases (une pour chaque colonne A., B., I., E.), en grand groupe.</p> <p>-Les élèves finissent la complétion de la grille (par deux).</p> <p>-Cet exercice pourra se faire en grand groupe si manque de temps nécessaire pour le prochain exercice.</p>	Vidéoprojecteur, Ordinateur, Fiche de travail n.° 2	5min. 5min. 15min. 5min.
S'EXERCER	Exercice d'observation, distinction et complétion de grille des phrases subordonnées	<p>-Les élèves devront de façon autonome, par groupes de deux, suivre les consignes déjà vérifiées pour l'exercice précédent et les « appliquer » à celui là.</p> <p>-Une « démarche à suivre » sera présentée par le professeur <i>avec les deux premières phrases</i>.</p> <p>-Faire voir que les phrases soulignées sont des subordonnées à l'intérieur de la principale, qui la coupe en deux.</p> <p>-Exercices de vérification.</p> <p>-Le professeur marque le devoir. Quelques exercices sur le point grammatical abordé.</p>	Vidéoprojecteur, Ordinateur, Fiche de travail n.° 2	10min.
OBSERVATIONS		<p>-La révision du cours précédent nous a permis de remémorer le vocabulaire utilisé, les principaux moments du cours, et d'attirer l'attention sur les pronoms relatifs et leurs fonctions dans la phrase = expansion du nom. Les élèves, d'une façon générale ont répondu présent.</p> <p>-Le temps était limité et les explications / observations furent présentées en PowerPoint. Néanmoins, pour tous les processus que nous voulions vérifier le temps d'observation fut suffisant pour quelques élèves, bien qu'insuffisant pour d'autres, la plupart.</p> <p>-Entre les explications les élèves avaient 3/4 phrases pour vérifier les procédés. Certains d'entre eux ont donné un feedback positif pendant tout le cours, prouvant par leur attention, leur raisonnement et leurs réponses qu'ils arrivaient à suivre.</p> <p>-« Arriver à suivre » ne veut pas dire « plaisant » pour eux, simplement que leur capacité à assimiler les processus est plus rapide par rapport à d'autres collègues.</p> <p>-Les élèves moins intervenants auraient du avoir plus de temps pour observer le comportement des phrases relatives, pour s'exercer, pour répondre. Mais la raison de leur silence constant ne pourra être éclaircie que par une évaluation écrite, dans la mesure où il faut distinguer refus de prise de parole et non compréhension de l'activité.</p>		



Escola Secundária Mães d'Água

Cours : Français

Année : 9^{ème} 2 - Niveau 3

Année scolaire : 2012 / 2013

Unité didactique : 7 – Avec des si...

Date : 5 Avril 2013

Prof.^a : Fernanda Cecílio

Annexe 6 - Fiche de travail n.º 2

Cours n.º :

Stagiaire : Joaquim Chamorro

Élève : _____

Nº : _____

1. Voici quelques phrases de la Fiche de travail n.º 1.
Dans ces phrases les propositions subordonnées sont soulignées.
 - A. (On voit) Un garçon qui téléphone avec son portable.
T. : [Vê-se) Um rapaz que telefona com o seu telemóvel.
 - B. J'ai des devoirs que j'ai oublié de marquer.
T. : [Eu] Tenho trabalhos de casa que [eu] me esqueci de apontar.
 - C. Tu as beaucoup de copains qui ont des portables ?
T. : [Tu] Tens muitos amigos que têm telemóveis?
 - D. « Bus » est une abréviation que les interlocuteurs utilisent pour dire « Autobus ».
T. : « Carro » é uma abreviatura que os interlocutores utilizam para dizer « Autocarro ».
 - E. Je voulais que l'on parle des téléphones portables.
T. : [Eu] Queria que [nós] falássemos de (telefones portáteis) telemóveis.
 - F. Et tu trouves que ça fait un peu vieux ?
T. : E [tu] achas que isso é um pouco tarde ?
 - G. Ils comprennent que tu n'as pas de portable ?
T. : Eles percebem que [tu] não tens (tenhas) telemóvel?
 - H. Je n'ai pas de portable parce que mes parents ne veulent pas.
T. : [Eu] Não tenho telemóvel porque os meus pais não querem.
 - I. Tu n'es pas un peu jeune ? Parce que tu as juste 11 ans !
T. : [Tu] Não és um pouco novo? Porque [tu] tens apenas 11 anos !

1. Pour toutes les phrases...

1.1.Souligne les propositions subordonnées en portugais, si possible.

1.1.1. Qu'est-ce que tu remarques ? _____

1.2.Encadre les sujets de ces propositions, si possible, comme dans l'exemple.

1.2.1. Il y a-t-il un problème ? _____

1.3.Identifie le mot qui est placé juste avant « qui » et « que ».

1.3.1. Un mot te pose problème ? _____

1.4.Retire la subordonnée et vérifie si la phrase est grammaticale.

Si elle est grammaticale, place [✓] avant. Si elle est agrammaticale place un [*].

1. Place les phrases de l'exercice 1. selon les consignes et d'après les démarches de l'exercice 2.

<p>Groupe A :</p> <p>a) Le <i>pronom</i> en portugais ne peut pas être séparé.</p> <p>b) <i>Parce que</i> répond à la question <i>Pourquoi</i> ?</p>	<p>Groupe B :</p> <p>a) Le mot qui se trouve juste avant le <i>pronom</i> est un verbe.</p> <p>b) Si on enlève la subordonnée la phrase est *agrammaticale.</p>	<p>Groupe C :</p> <p>a) Le mot qui se trouve juste avant le pronom est un nom.</p> <p>b) Si on retire la subordonnée la phrase reste grammaticale.</p>	
		i) La subordonnée a un sujet.	ii) La subordonnée n'a pas de sujet.
		QUELQUES OBSERVATIONS	

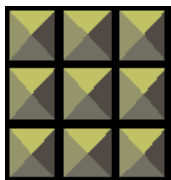
2. Maintenant, essaye de placer ces phrases dans la grille, en suivant cette démarche :
- 2.1.Souligne les propositions relatives (attention, certaines sont enchâssées dans la proposition principale).
- 2.2.Vérifie si les propositions relatives ont un sujet explicite.

A. L'image montre une main qui tient un stylo.	B. Le portable que tu as acheté est vraiment cool.
C. Les filles qui jouent avec des portables sont très sympas.	D. Contraire est un nom que la fille utilise pour exprimer « opposition ».
E. Le bus qui transporte les étudiants est en retard.	F. Le professeur a donné des devoirs que je n'ai pas marqués.
G. Le <i>smartphone</i> que tu veux acheter est trop cher.	H. On voit des ados qui montrent leurs portables.

3. Trouve le bon pronom relatif : « qui » ou « que ». Place les phrases dans la grille.

I. Le joueur _____ tu aimes bien a marqué un but.	J. Ma mère _____ vient de province aime la campagne.
K. Ma mère a trouvé les livres _____ je cherchais.	L. Les oiseaux _____ migrent partent en Automne.

<p>Groupe C :</p> <p>a) Le mot qui se trouve juste avant le pronom est un nom.</p> <p>b) Si on retire la subordonnée la phrase reste grammaticale.</p>	i) La subordonnée relative a un sujet.		
	ii) La subordonnée relative n'a pas de sujet.		



Escola Secundária Mães d'Água

Cours : Français

Année : 9^{ème} 2 - Niveau 3

Année scolaire : 2012 / 2013

Unité didactique : 7 – Avec des si...

Date : 12 Avril 2013

Prof.^a : Fernanda Cecílio

Annexe 7 - Fiche de travail n.º 3

Cours n.º : ____ / ____

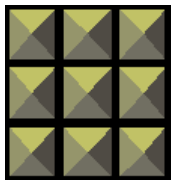
Stagiaire : Joaquim Chamorro

Élève : _____

Nº : _____

1. Complète les espaces avec le bon pronom relatif : « qui », « que / qu' ».
 - a. Notre chat _____ s'appelle Charles est très vieux.
 - b. Combien coûte la machine à laver _____ tu as vue ?
 - c. Le monument _____ tu vois est l'un des plus importants du Portugal.
 - d. Les activités _____ sont proposées sont enrichissantes.
 - e. La ville _____ Aurore a visitée est très ancienne.
 - f. Le vent _____ vient du Nord souffle beaucoup plus fort.
2. Choisis le pronom relatif correct.
 - g. Ma sœur qui / que plait beaucoup à Gérard est bientôt de retour.
 - h. Laisse tes affaires sur le fauteuil qui / que est près de la porte.
 - i. L'avion qui / que tu voulais prendre est arrivé avec du retard.
 - j. C'est un écrivain qui / que est beaucoup lu.
 - k. Comment s'appelle la chanteuse qui / que Marie aime beaucoup ?
 - l. Le film qui / que nous avons vu hier est dramatique.
3. Transforme les deux phrases simples en une phrase complexe, à l'aide d'un pronom relatif.
 - m. J'ai mangé une orange. L'orange était amère.
R. : _____
 - n. Alex a acheté une bicyclette. La bicyclette est très chère.
R. : _____
 - o. J'ai connu une fille. La fille est très sympathique.
R. : _____
 - p. La chanson a un grand succès. Jean chante souvent cette chanson.
R. : _____
 - q. Ce sport est très physique. Daniel pratique ce sport.
R. : _____

Bonne chance !!!



Escola Secundária Mães d'Água

Cours : Français

Année : 9^{ème} 2 - Niveau 3

Année scolaire : 2012 / 2013

Unité didactique : 7 – Avec des si...

Prof.^a : Fernanda Cecílio

Cours n.º : 51/52

Date : 19 Avril 2013

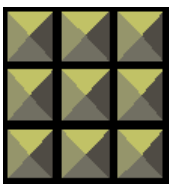
Stagiaire : Joaquim Chamorro

Annexe 8 - Plan de cours 3 : 51/52

- Correction de la fiche de travail n.º 3
- Fiche d'évaluation sur les *Pronoms relatifs*
- Grelha de avaliação do professor / módulo

	ACTIVITES / COMPETENCES VISEES	CONSIGNES / DEROULEMENT	MATERIEL	DUREE
OUVERTURE	Mise en route	-Les élèves dictent la date et le numéro du cours. -Le professeur explique brièvement le plan du cours, tout en le projetant sur l'écran.	Vidéoprojecteur, Ordinateur, PPT	5min.
CORRECTION	Vérification et correction de la fiche de travail n.º 3	-Le(s) professeur(s) vérifie(nt) si les élèves ont fait leurs devoirs (Fiche de travail n.º 3). Noter ! -Le professeur commence à corriger la fiche de travail en demandant les réponses aux élèves (en grand groupe). Dans la foulée il profite pour leur demander comment ils sont arrivés à ce résultat, quel processus, qu'est-ce qu'ils ont cherché ? -Évidemment la correction de cette fiche sert comme une sorte de révision pour le contrôle qui les attend.	Vidéoprojecteur, Ordinateur, PPT Fiche de travail n.º 3	15min.
ÉVALUATION (élèves)	Fiche d'évaluation	-Le professeur distribue les fiches et lit les consignes avec les élèves. Il fait 2/3 remarques sur ce qu'il attend d'eux.	Vidéoprojecteur, Ordinateur, PPT, Fiche d'évaluation	50min.
ÉVALUATION (professeur)	Grelha de avaliação do professor	-O professor explica em português o que se pretende com esta grelha e ilustra rapidamente a maneira de a preencher. -O professor informa que voltará para entregar as fichas de avaliação, os resultados das mesmas e outros dados diagnósticos. -O professor agradece a colaboração da turma.	Vidéoprojecteur, Ordinateur, Grelha de avaliação do professor	10min.

Observations	Le cours s'est déroulé pratiquement comme prévu. Beaucoup d'élèves ont fait la fiche et participaient lors de la correction. On a ressenti comme de la « fierté » chez les élèves qui répondaient juste et qui voulaient démontrer qu'ils avaient compris. On dut évidemment être attentifs et prêter attention aux autres élèves. Les manifestations de reconnaissance de la part de certains élèves n'ont pas de prix et ne peuvent pas se transcrire.
--------------	--



Escola Secundária Mães d'Água

Cours : Français

Année : 9^{ème} 2 - Niveau 3

Année scolaire : 2012 / 2013

Unité didactique : 7 – Avec des si...

Date : 19 Avril 2013

Prof.^a : Fernanda Cecílio

Annexe 9 - Fiche d'évaluation

Cours n.º : 51

Stagiaire : Joaquim Chamorro

Élève : _____

Nº : _____

A. Complétez les phrases suivantes par « *qui* », « *que* » ou « *qu'* ».

1. -C'est l'homme _____ est sur cette photo _____ Rachel va épouser ?
-Oui, celui _____ porte une casquette.
2. -Où sont les toilettes, s'il vous plaît ?
-C'est la dernière porte _____ est au fond du couloir, celle _____ vous trouverez sur votre droite.
3. -C'est Arsène _____ a pris mon livre ?
-Ton livre ? Mais enfin ! C'est celui _____ il t'avait prêté le mois dernier !
4. -La femme _____ j'aperçois, c'est bien la fille des Plochon ?
-Celle _____ a les cheveux blonds ? Mais non, c'est Mme Plochon !

B. « *Qui* » ou « *que* » ? Faites le bon choix.

- | | | | |
|-----|---------------|---|---|
| Ex. | La cravate | <input type="checkbox"/> qui | tu portais hier est originale. |
| | | <input checked="" type="checkbox"/> que | |
| 1. | L'appartement | <input type="checkbox"/> qui | Maurice a acheté est immense. |
| | | <input type="checkbox"/> que | |
| 2. | L'appartement | <input type="checkbox"/> qui | est près du nôtre est vide. |
| | | <input type="checkbox"/> que | |
| 3. | L'émission | <input type="checkbox"/> qui | nous regardons est passionnante. |
| | | <input type="checkbox"/> que | |
| 4. | L'émission | <input type="checkbox"/> qui | je préfère passe le mercredi soir. |
| | | <input type="checkbox"/> que | |
| 5. | Le garçon | <input type="checkbox"/> qui | est assis là-bas a un visage triste. |
| | | <input type="checkbox"/> que | |
| 6. | Le garçon | <input type="checkbox"/> qui | tu nous as présenté hier est sympathique. |
| | | <input type="checkbox"/> que | |
| 7. | Le bureau | <input type="checkbox"/> qui | est à droite est celui du directeur. |
| | | <input type="checkbox"/> que | |
| 8. | Le bureau | <input type="checkbox"/> qui | est dans votre chambre est ancien. |
| | | <input type="checkbox"/> que | |

C. Reliez les phrases suivantes par le pronom relatif « *qui* » ou « *que / qu'* ».

Ex. : Le serveur est italien. Le serveur travaille dans ce restaurant.

→ Le serveur qui travaille dans ce restaurant est italien.

Ex. : Amélie Poulain est une jeune fille charmante. Audrey Tautou interprète cette jeune fille.

→ Amélie Poulain est une jeune fille charmante qu'Audrey Tautou interprète.

1. Amélie est une serveuse. Les clients aiment beaucoup cette serveuse.

→

2. Les lunettes appartiennent au professeur. Les lunettes sont sur le bureau.

→

3. J'aperçois une femme. La femme est penchée à sa fenêtre.

→

4. Elle rend souvent service aux gens. Elle aime voir les gens heureux.

→

5. Tara s'est battue avec une petite fille. La petite fille s'appelle Adèle.

→

Bonne chance !!!



Escola Secundária Mães d'Água

Cours : Français

Unité didactique : 7 – Avec des si...

Année : 9^{ème} 2 - Niveau 3

Les pronoms relatifs

Année scolaire : 2012 / 2013

Prof.^a : Fernanda Cecílio

Stagiaire : Joaquim Chamorro

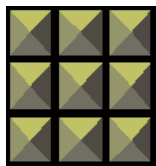
Annexe 10 - Fiche d'évaluation : Grille de correction

Cours n.º : 51

Date : 19 Avril 2013

A/B		A (45 points)										B (40 points)								C (15 points)					Total
		1		2		3			4			1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	
		qui	qu'	que	qui	qui	que	qui	qui	que	qui	que	qui	que	que	que	qui	qui	/	qui	que	que	que	qui	
Nº	Nome																								
1	Adrian Bunica	0	3	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	2	3	1	85	
2	Ana Peixe	5	5	5	5	5	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0	0	3	2	3	88	
3	Ana Alves	5	5	5	5	5	0	5	0	0	5	5	5	5	5	5	5	5	3	1	0	0	3	77	
6	Daniela Monge	5	3	5	0	0	5	0	5	5	0	5	5	5	5	5	0	0	3	0	2	3	0	66	
7	Dorinela Moniz	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	0	3	1	95	
8	Fábio Rodrigues	5	0	5	5	0	0	0	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	1	1	0	0	65	
9	Inês Gomes	0	5	5	0	5	0	5	5	0	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	3	2	3	79	
10	Inês Mendes	0	5	0	5	0	5	5	0	0	5	5	0	0	5	0	0	0	0	3	0	0	0	38	
11	Jaqueline	0	5	0	0	0	0	0	0	0	5	5	0	0	5	5	0	5	3	3	1	0	0	37	
12	Joana Pereira	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	3	3	1	3	95	
13	João Nápoles	0	0	5	0	0	5	0	5	5	0	5	5	5	5	0	0	0	0	3	0	1	3	47	
14	Laudália Cassamá	5	5	5	0	5	0	3	0	0	5	5	5	0	5	5	5	5	3	1	0	0	3	65	
16	Mara Barata	5	5	5	5	5	0	5	5	0	5	5	5	5	5	5	5	0	3	1	1	0	0	75	
17	Micaela Ribeiro	0	3	5	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	0	0	0	1	77	
18	Pedro Rocha	5	5	5	5	0	0	5	0	0	5	5	0	5	0	0	5	5	0,5	1	0	0,5	0	52	
19	Rita Firmino	5	3	0	5	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	2	3	0	84	
20	Shirley Ferreira	5	5	0	0	0	5	5	0	0	5	5	5	5	5	5	5	5	3	0	0,5	1	0	65	
22	Tiago Silva	5	0	0	5	0	5	3	0	0	0	0	5	5	5	5	5	0	3	3	3	0	0	52	
23	Tiago Pereira	5	0	0	5	0	0	5	5	0	0	5	5	5	5	5	5	5	3	1	0	0	3	62	
24	Tiago Pimenta	0	3	5	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	2	3	1	85	
25	Vanessa Santos	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	0	0	0	1	87	
26	Yasmin Santos	0	5	0	0	5	5	5	0	0	0	5	5	5	5	0	0	5	0	3	2	3	0	53	

Annexe 11 - Test diagnostique: Grille de correction																
N°	Nome	I				II			III	IV	V				Total 56 Resp.	%
		1.1.	1.2.	1.3.	2	2	3	4			√	X	?			
1	Adrian Bunica	0/1	3/3	3/3	1/5	1/3	0/3	0/3	4/10	3/5	8	11	0	8/20	23/56	41
2	Ana Peixe	0/1	1/3	3/3	1/5	3/3	3/3	0/3	4/10	4/5	0	0	0	0/20	19/56	34
3	Ana Alves	0/1	3/3	3/3	0/5	3/3	0/3	0/3	5/10	3/5	10	9	1	10/20	27/56	48
4	Bruna Baião	1/1	3/3	3/3	0/5	2/3	0/3	0/3	4/10	0/5	7	8	5	7/20	20/56	36
5	Cristiana Silva	0/1	1/3	3/3	0/5	2/3	2/3	0/3	6/10	3/5	7	10	3	7/20	24/56	43
6	Daniela Monge	0/1	3/3	3/3	0/5	3/3	0/3	0/3	5/10	3/5	8	8	4	8/20	25/56	45
7	Dorinela Moniz	0/1	3/3	3/3	0/5	3/3	1/3	0/3	3/10	0/5	9	6	5	9/20	22/56	39
8	Fábio Rodrigues	1/1	3/3	3/3	1/5	2/3	1/3	0/3	5/10	1/5	8	4	0	8/20	25/56	45
9	Inês Gomes	0/1	2/3	3/3	0/5	3/3	2/3	0/3	7/10	1/5	12	8	0	12/20	30/56	54
10	Inês Mendes	0/1	1/3	3/3	1/5	3/3	3/3	0/3	4/10	1/5	0	0	0	0/20	16/56	29
11	Jaqueline	0/1	3/3	1/3	0/5	3/3	0/3	0/3	0/10	4/5	8	7	5	8/20	19/56	34
12	Joana Pereira	0/1	3/3	3/3	0/5	3/3	2/3	1/3	7/10	1/5	9	10	1	9/20	29/56	52
13	João Nápoles	1/1	2/3	0/3	0/5	0/3	0/3	0/3	1/10	4/5	8	7	5	8/20	16/56	29
14	Laudália Cassamá	0/1	3/3	3/3	1/5	1/3	1/3	0/3	4/10	3/5	8	7	5	8/20	24/56	43
15	Leandro Lopes	0/1	3/3	3/3	0/5	2/3	1/3	0/3	1/10	2/5	9	6	5	9/20	21/56	37
16	Mara Barata	0/1	3/3	3/3	0/5	2/3	0/3	0/3	5/10	3/5	13	7	0	13/20	29/56	52
17	Micaela Ribeiro	0/1	2/3	3/3	0/5	2/3	2/3	0/3	3/10	2/5	10	8	2	10/20	24/56	43
18	Pedro Rocha	0/1	3/3	3/3	1/5	1/3	0/3	0/3	5/10	1/5	0	0	0	0/20	14/56	25
19	Rita Firmino	1/1	2/3	3/3	2/5	1/3	0/3	0/3	4/10	2/5	17	2	1	17/20	32/56	57
20	Shirley Ferreira	0/1	3/3	3/3	0/5	2/3	2/3	0/3	3/10	4/5	7	9	4	7/20	24/56	43
21	Swaila Santos	1/1	1/3	3/3	1/5	3/3	2/3	0/3	1/10	3/5	0	0	0	0/20	15/56	27
22	Tiago Silva	1/1	3/3	3/3	1/5	2/3	2/3	0/3	8/10	4/5	7	13	0	7/20	31/56	55
23	Tiago Pereira	1/1	3/3	3/3	0/5	1/3	1/3	0/3	3/10	4/5	11	7	2	11/20	27/56	48
24	Tiago Pimenta	1/1	3/3	3/3	0/5	2/3	2/3	0/3	4/10	3/5	9	7	4	9/20	27/56	48
25	Vanessa Santos	1/1	3/3	3/3	1/5	2/3	1/3	0/3	5/10	1/5	12	8	0	12/20	29/56	52
26	Yasmin Santos	1/1	1/3	3/3	0/5	3/3	0/3	0/3	0/10	4/5	9	9	2	9/20	21/56	37



Escola Secundária Mães d'Água

Cours : Français

Année : 9^{ème} 2 - Niveau 3

Année scolaire : 2012 / 2013

Unité didactique : 7 – Avec des si... Date : 19 Avril 2013

Prof.^a : Fernanda Cecílio

Annexe 12 - Grelha de avaliação do professor e resultados

Stagiaire : Joaquim Chamorro

Esta grelha permite-te avaliar a prestação do professor e do módulo que lecionou na aula de Francês. Deves considerar os parâmetros à esquerda e assinalar com uma cruz o nível de cumprimento dos mesmos.

A identificação é facultativa. O mais importante é a sinceridade e uma avaliação correta para que o professor possa refletir sobre a sua prática pedagógica: o que deve manter e o que deve melhorar.

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre

Nome: (facultativo)

N.º

Parâmetros de avaliação e competências	U	1	2	3	4	5	M
<i>Organização</i>	10	-	-	-	2	8	4,80
-põe em evidência o plano de aula	22	-	-	-	4	18	4,81
-introduz cada sequência / atividade	21	-	-	-	6	15	4,71
-há uma relação entre as atividades	22	-	-	-	6	16	4,73
-faz uma síntese do que foi dado em fim / princípio de sequência	21	-	-	2	7	12	4,47
<i>Gestão do tempo e do espaço</i>	8	-	-	-	5	3	4,37
-a cada atividade é dado o tempo suficiente	22	-	-	-	7	15	4,68
-tem o ritmo adequado para que todos possam perceber	22	-	-	1	4	17	4,73
-sabe gerir a turma e chamar à atenção os alunos	22	-	1	2	7	12	4,36
-desloca-se por toda a sala	22	1	-	4	10	7	4,00
<i>Comunicação na sala de aula</i>	9	-	-	-	1	8	4,89
-utiliza um tom de voz agradável e entusiasta	22	-	1	-	6	15	4,59
-exprime-se com facilidade na linguagem oral e escrita	22	-	-	2	2	18	4,73
-evita falar em português	22	-	-	-	3	19	4,86
<i>Interação</i>	9	-	-	1	-	8	4,77
-as atividades geram comunicação e interação	22	-	-	1	10	11	4,45
-incentiva todos os alunos (mesmo os mais tímidos...)	22	-	-	3	5	14	4,50
-proporciona a interação entre os alunos	22	-	-	4	4	14	4,45
-evita fazer críticas negativas aos alunos	22	-	-	-	2	20	4,90
-dá um reforço positivo aos alunos	22	-	-	1	4	17	4,73

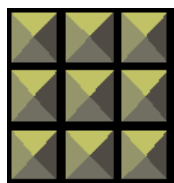
Parâmetros de avaliação e competências	U	1	2	3	4	5	M
<i>Clareza</i>	9	-	-	-	2	7	4,77
-define os termos complexos e explica o vocabulário	22	-	-	4	4	14	4,45
-dá exemplos que ilustram e ajudam a perceber a ideia	22	-	-	2	5	15	4,59
-utiliza uma linguagem clara e simples de perceber	22	-	1	2	8	11	4,32
-escreve de forma clara e organizada no quadro	22	-	-	1	7	14	4,59
-explica claramente os enunciados	22	-	-	-	6	16	4,73
<i>Aspetos cognitivos</i>	8	-	-	1	1	6	4,63
-sabe prender a atenção dos alunos	22	-	-	3	8	11	4,36
-sabe ouvir os alunos e mostra-se paciente com eles	21	-	-	1	2	18	4,81
-verifica que os alunos percebem o que é dito	22	-	-	-	7	15	4,68
-reformula as perguntas em caso de incompreensão	22	-	-	-	5	17	4,77
<i>Utilização de material pedagógico</i>	8	-	-	-	3	5	4,63
-os materiais apresentados revelam cuidado na preparação	22	-	-	-	1	21	4,95
-utiliza material audiovisual	22	-	1	1	6	14	4,50
-utiliza documentos autênticos (música, artigos, diálogos, ...)	22	1	1	3	4	13	4,23
<i>Estratégias de correção</i>	8	-	-	-	1	7	4,88
-leva o aluno a corrigir-se a ele próprio oralmente	22	-	-	3	7	12	4,41
-leva os alunos a corrigirem os outros oralmente	22	1	3	3	5	10	3,91
-deixa falar os alunos sem lhes cortar a palavra	22	1	-	1	6	14	4,45
-corrige e ajuda o aluno a pronunciar corretamente	22	-	-	1	4	17	4,73

Observações :

La première colonne [U] représente l'Univers total de réponses des élèves, tandis que la dernière colonne rend compte de la moyenne obtenue sur 5. Dans les colonnes 1 à 5, on indique le numéro d'occurrences de chaque ponctuation.

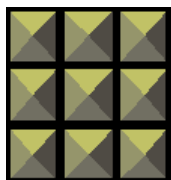
On considère que les valeurs moyennes en-dessus de 4,50 sont des points à revoir avec Urgence, et on les signale en jaune. On a également le critère le plus préoccupant en rouge et le plus coté en vert.

Annexes - 10^{ème} année



Compétences / Opérationnalisation	3 ^{ème} trimestre : 5 cours	Contenus	Activités / Tâches	Supports	Évaluation
		Discursifs / Fonctionnels / Lexicaux / Morphosyntaxiques / Phonologiques / Socioculturels			
Comprendre des textes oraux et audiovisuels : -Identifier le type de document et le contexte situationnel -Sélectionner de l'information explicite. Interagir dans diverses situations de communication orale -Établir des relations entre des indices textuels et des références culturelles -Exprimer des perceptions et expériences, sentiments et convictions et réagir à ceux des autres -Reconnaître et produire des structures / séquences (morphosyntaxiques) respectant les règles grammaticales	1 ^{er} cours : 90 min	<u>Discursifs</u> Séquence dialogale / argumentative <u>Fonctionnels :</u> -Donner des raisons -Exprimer une opinion -Accepter/refuser -Justifier -Évaluer <u>Lexicaux :</u> -Registres de langue. Familier, populaire : « rancard » / « baratin » / « restos » -Formules ritualisées / expressions idiomatiques : « filer un rancard » / « les toujours du grand soir » <u>Morphosyntaxiques :</u> -Pronoms personnels sujet, COD, COI -Adverbes et expressions de temps -Temps : imparfait, présent, futur -Champ sémantique -Phrase simple: transformation et expansion par propositions relatives et de temps -Pronoms relatifs (<i>qui, que, où</i>)	(comprendre) <u>Compréhension globale</u> (orale) -Écoute/Visionnement de <i>La chanson des Restos</i> -Reconstitution de la chanson (mise en commun) (Mobilisation des connaissances et inférence de sens) <u>Compréhension globale</u> (écrite) -Questionnaire Vrai / Faux (mise en commun) <u>Compréhension sélective</u> -Questionnement oral sur les contenus fonctionnels, lexicaux et morphosyntaxiques -Exercice de compréhension du vocabulaire -Définition du vocabulaire (oral et écrit) <i>Réflexion sur le fonctionnement de la langue</i> -Distinction pronoms relatifs de sujet et de COD -Identification des pronoms relatifs (<i>qui, que</i>) (mise en commun)	Tableau noir Vidéoprojecteur Document audiovisuel authentique Hautparleurs Fiche de travail n.º 1 Grille d'évaluation orale	<u>Évaluation formative :</u> -Expression orale : interaction Participation Autonomie Engagement

Compétences / Opérationnalisation	3 ^{ème} trimestre : 5 cours	Contenus	Activités / Tâches	Supports	Évaluation
		Discursifs / Fonctionnels / Lexicaux / Morphosyntaxiques / Phonologiques / Socioculturels			
Comprendre un texte écrit -Dégager le sens global du texte. -Relever le vocabulaire d'un champ sémantique. -Rechercher, sélectionner et organiser de l'information explicite -Reconnaître et produire des structures / séquences (morphosyntaxiques) respectant les règles grammaticales -Privilégier l'identification, la structuration et appropriation de ces séquences	2 ^{ème} cours : 90 min.	<u>Socioculturels</u> : -Figures publiques françaises -Coluche -Les Restos du Cœur -Jean-Jacques Goldman, Les Enfoirés -La société de consommation -La solidarité sociale	<p style="text-align: right;"><i>(comprendre)</i></p> <p style="text-align: center;"><u>Compréhension sélective (écrite)</u></p> -Texte écrit (adapté) sur les Restos du Cœur -Identification des structures subordonnées/relatives -Observation de leur comportement <p style="text-align: right;"><i>(conceptualiser)</i></p> -Explicitation de la (des) règle(s) <p style="text-align: right;"><i>(s'exercer)</i></p> -Ensemble d'exercices sur les objectifs linguistiques et fonctionnels (par deux) <p style="text-align: right;"><i>(Mise en commun)</i></p>	Fiche de travail n.° 2	
	3 ^{ème} cours : 45 min.		<p style="text-align: right;"><i>(évaluer)</i></p> -Test d'évaluation sur les outils linguistiques étudiés reprenant également, et tant que possible, les objectifs fonctionnels de l'unité.		Fiche d'évaluation



Escola Secundária Mães d'Água

Cours : Français

Année : 10^{ème} 2 - Niveau 4

Année scolaire : 2012 / 2013

Unité didactique : 8 – Insertion sociale et solidarité

Prof.^a : Fernanda Cecílio

Cours n.º :

Date : 16 Avril 2013

Stagiaire : Joaquim Chamorro

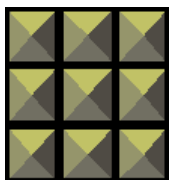
Annexe 14 - Plan de cours 1 : 137/138

- Écoute/visionnement et reconstitution de la chanson *Les Restos du Cœur*
- Compréhension : sens et vocabulaire
- Fiche de travail n.º 1
- Les phrases relatives - exercice

	ACTIVITES / COMPETENCES VISEES	CONSIGNES / DEROULEMENT	MATERIEL	DUREE
OUVERTURE	Mise en route	Les élèves dictent la date et le numéro du cours. Le professeur explique brièvement le plan du cours, tout en le présentant sur l'écran.	Tableau noir, craie, Vidéoprojecteur, Ordinateur, PPT	10min.
COMPRENDRE (Sensibilisation)	Écoute et reconstitution de la chanson avec transcription 2 ^{ème} écoute 3 ^{ème} écoute (Mobilisation des connaissances et inférence de sens) Vocabulaire	-Le professeur distribue la Fiche de travail n°1 (page 1) en expliquant la consigne : « écrivez au crayon ! » -Les élèves écoutent/visionnent une première fois <i>La chanson des Restos</i> en essayant de reconstituer les paroles. -Deuxième écoute. -Correction. (-Troisième écoute pour le plaisir.) -Le professeur demande s'ils connaissent des gens dans le clip et explique qui sont <i>Les Enfoirés</i> sans trop de détails. (slide avec toutes les figures publiques du clip). -Le professeur interroge les élèves à propos du sujet de la chanson. « Qu'est-ce que vous en pensez ? » -Ne pas laisser passer certains termes : « solidarité sociale » « aider » « restos du cœur » « offrent à manger et à boire »...	Document authentique Fiche de travail n°1 (page 1) Tableau noir, craie, Vidéoprojecteur, Ordinateur, PPT	30min.
COMPRENDRE (Compréhension globale et sélective)	Exercice 2 – Questionnaire Vrai / Faux	-Répondre au questionnaire vrai / faux. -Correction du questionnaire. Amener les élèves à bien comprendre à qui se dirige Coluche (<i>Les enfoirés</i>) et quel est le sens de ce rancard. -Expressions (idiomatiques) : « les toujours du grand soir » « nos paupières et nos portes sont closes » « une place à table ». -Demander pour qu'ils trouvent les expressions / adverbess de temps : passé / présent / futur et faire voir le temps verbal : imparfait / présent / futur. -« Pourquoi les astérisques devant quelques phrases ? ». Expliquer que c'est une construction de l'orale qui passe souvent à l'écrit : le 1 ^{er} élément de la négation « ne ... pas » ne s'utilise ou ne s'entend pas.	Fiche de travail n°1 (page 2) Tableau noir, craie, Vidéoprojecteur, Ordinateur, PPT	20min.

	Exercice 3 – Lier les termes aux définitions	-Expliquer l'exercice 3. Certains mots ont déjà été « expliqués » -Corriger. -Demander s'y a un doute.	Fiche de travail n°1 (page 2)	10min.
CONCEPTUALISER (Observer / Repérer)	Exercices 4 – Les pronoms relatifs	-Expliquer que les pronoms relatifs introduisent une proposition relative qui sert caractériser un nom. -Expansion de la phrase simple. -Expliciter l'importance (dans ces exercices) de, d'abord, identifier la proposition relative, vérifier si elle a un sujet, si elle a un COD, et puis décider quelle fonction attribuer au pronom relatif. -Faire lire la règle et compléter.	Fiche de travail n°1 (page 3)	20min.
S'EXERCER	Exercice 5	-Les élèves font l'exercice 5. -Correction de l'exercice. -Mise en commun. Récapitulation de certains points / aspects du cours.		

OBSERVATIONS				
--------------	--	--	--	--



Escola Secundária Mães d'Água

Cours : Français

Année : 10^{ème} 2 - Niveau 4

Année scolaire : 2012 / 2013

Unité didactique : 8 – Insertion sociale et solidarité

Prof.^a : Fernanda Cecílio

Cours n.º : 137/138

Date : 16 Avril 2013

Stagiaire : Joaquim Chamorro

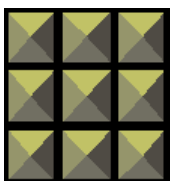
Annexe 15 - Plan de cours 1 : 137/138 – Après cours

- Écoute/visionnement et reconstitution de la chanson *Les Restos du Cœur*
- Compréhension : sens et vocabulaire
- Fiche de travail n.º 1 (**pas complète**)
- **Les phrases relatives - exercice**

	ACTIVITES / COMPETENCES VISEES	CONSIGNES / DEROULEMENT	MATERIEL	DUREE
OUVERTURE	Mise en route	Les élèves dictent la date et le numéro du cours. Le professeur explique brièvement le plan du cours, tout en le présentant sur l'écran.	Tableau noir, craie, Vidéoprojecteur, Ordinateur, PPT	10min.
COMPRENDRE (Sensibilisation)	Écoute et reconstitution de la chanson avec transcription 2 ^{ème} écoute 3 ^{ème} écoute (Mobilisation des connaissances et inférence de sens) Vocabulaire	-Le professeur distribue la Fiche de travail n°1 (page 1) en expliquant la consigne : « écrivez au crayon ! » -Les élèves écoutent/visionnent une première fois <i>La chanson des Restos</i> en essayant de reconstituer les paroles. -Deuxième écoute. (-Troisième écoute pour le plaisir.) -Le professeur demande s'ils connaissent des gens dans le clip et explique qui sont <i>Les Enfoirés</i> sans trop de détails. (slide avec toutes les figures publiques du clip). -Le professeur interroge les élèves à propos du sujet de la chanson. -Correction. « Qu'est-ce que vous en pensez ? » -Ne pas laisser passer certains termes : « solidarité sociale » « aider » « restos du cœur » « offrent à manger et à boire »... -Les élèves ont copiés dans leur cahier le diapositif 6 de la présentation powerpoint avec le vocabulaire manquant dans l'exercice 3.	Document authentique Fiche de travail n°1 (page 1) Tableau noir, craie, Vidéoprojecteur, Ordinateur, PPT	30min.
COMPRENDRE (Compréhension globale et sélective)	Exercice 2 – Questionnaire Vrai / Faux	-Répondre au questionnaire vrai / faux. -Correction du questionnaire. Amener les élèves à bien comprendre à qui se dirige Coluche (Les enfoirés) et quel est le sens de ce rancard. -Expressions (idiomatiques) : « les toujours du grand soir » « nos paupières et nos portes sont closes » « une place à table ». -Demander pour qu'ils trouvent les expressions / adverbes de temps : passé / présent / futur et faire voir le temps verbal : imparfait / présent / futur. -« Pourquoi les astérisques devant quelques phrases ? ». Expliquer que c'est une construction de l'orale qui passe souvent à l'écrit : le 1^{er} élément de la négation « ne ... pas » ne s'utilise ou ne s'entend pas.	Fiche de travail n°1 (page 2) Tableau noir, craie, Vidéoprojecteur, Ordinateur, PPT	20min.

	Exercice 3 – Lier les termes aux définitions	-Expliquer l'exercice 3. Certains mots ont déjà été « expliqués » -Les élèves ont cet exercice comme devoir pour la prochaine séance. -Corriger. -Demander s'y a un doute.	Fiche de travail n°1 (page 2)	10min.
--	--	---	-------------------------------	--------

OBSERVATIONS	<p>La première tranche horaire a débuté avec un problème technique et il a fallu attendre l'aide du professeur d'informatique qui a tout de même un peu tardé. Néanmoins, le plan de cours a été écrit au tableau (initialement sur la présentation PowerPoint) et le professeur présenta l'objectif de l'unité</p> <p>Avant que le vidéoprojecteur soit en mesure d'être utilisé le professeur a poursuivi avec l'écoute (sans image, bien sûr) de la chanson. Au cours de la deuxième écoute, le professeur d'informatique est venu résoudre le problème technique et on pu faire une deuxième écoute et visionnement du vidéoclip.</p> <p>Le cours fut très dynamique avec une bonne participation des élèves et un enchaînement entre les activités très réussi. On peut, avec toute sûreté, affirmer que les élèves se sont engagés, et que la réponse positive qu'ils ont donné prouve l'intérêt vis-à-vis de(s) l'activité(s). Cela prouve aussi évidemment que l'on avait à faire à quelques bons élèves, dans une classe de dix, ce qui facilite beaucoup un cours de FLE.</p> <p>Comme point négatif on peut enregistrer le fonctionnement du matériel : si le professeur doit savoir comment fonctionne le vidéoprojecteur - et il aurait du s'en assurer avant -, la mauvaise qualité des hautparleurs ne pouvait être prévue (???). Maintenant, on sait ce qui peut nous attendre par rapport à ces technologies.</p> <p>La deuxième tranche a commencé sans problème technique ou autres. Entre deux, la professeure tutrice a insisté sur la nécessité de prendre le temps pour bien explorer l'activité, notamment en ce qui concerne le vocabulaire.</p> <p>Cependant, l'heure du cours (14h30) - alors que l'on <i>sait</i> que les cours de langues doivent avoir lieu le matin- et la compréhension globale de ces élèves, nettement plus faibles, malgré deux ou trois au-dessus de la moyenne, ont alourdi le rythme du cours. Impossible donc de ne pas prendre du temps et être patient avec les élèves, ayant comme objectif d'enseigner le vocabulaire essentiel pour cette unité, du champ sémantique de l'« insertion » et de la « solidarité sociale ».</p> <p>L'important fut de ne pas lâcher l'idée initiale (d'après l'expérience du premier cours aussi) tout en adaptant les stratégies pour guider les élèves à un résultat espéré proche de celui que l'on a eu en première séance.</p> <p>Globalement, les élèves ont aimé la chanson (certains la fredonnaient) et leur compréhension sur le thème et sur la question sociale qu'elle aborde furent compris de façon satisfaisante. Les différents rythmes de travail des deux tranches ont dictés notre perception sur le déroulement de cette activité (CO et CE), qui néanmoins nous paraît adéquate.</p> <p>L'enthousiasme de quelques élèves a eu une influence très positive sur les collègues et cela a généré une motivation supplémentaire pour tous, professeurs inclus, évidemment.</p> <p>L'inverse s'est aussi vérifié et dans ce cas les professeurs ont dû stimuler les élèves pour ne pas perdre le fil conducteur de la planification.</p>	
--------------	--	--



Escola Secundária Mães d'Água

Année scolaire : 2012 / 2013

Cours : Français

Année : 10^{ème} 2 - Niveau 4

Date : 16 Avril 2013

Unité didactique : Module 8 – *Insertion sociale et solidarité*

Prof.^a : Fernanda Cecílio

Annexe 16 - Fiche de travail n.º 1 Cours n.º : 137/138

Stagiaire : Joaquim Chamorro

Élève : _____

Nº : _____

1. Remplissez les espaces vides en écoutant la chanson.

Les Restos du Cœur

- 1 Moi, je file un _____ (a)
A ceux qui n'ont plus rien
Sans idéologie, _____ (b) ou
baratin
- 5 *On vous promettra pas
Les toujours du grand soir
Mais juste pour _____ (c)
A _____ (d) et à boire
A tous les recalés de l'âge et du
10 _____ (e)
Les privés du _____ (f), les
exclus du _____ (g)
Si nous pensons à vous, c'est en fait égoïste
Demain, nos noms, peut-être
15 _____ (h) la liste
- Refrain*
- 1x à la
fin du
refrain { Aujourd'hui, on n'a plus le droit
Ni d'avoir _____ (i), ni d'avoir
_____ (j)
Dépassé le chacun pour soi
- 20 Quand je pense à toi, je pense à moi
*Je te promets pas le grand soir
Mais juste à manger et à boire
Un peu de _____ (k) et de
_____ (l)
Dans les restos, les restos du cœur
- 25 Autrefois on gardait toujours une place à table
Une _____ (m), une chaise, un coin dans
l'étable
Aujourd'hui nos paupières et nos _____
(n) sont closes
- 30 Les autres sont toujours, toujours en
_____ (o)
*J'ai pas _____ (p)
_____ (q)
*Ça m'empêche pas d' dormir
- 35 Mais pour tout dire, ça gâche un peu le goût
d'mes plaisirs
*C'est pas vraiment ma faute si y'en a qui ont
_____ (r)
Mais ça le deviendrait, si on n'y change rien
- Refrain*
- 40 *J'ai pas de _____ (s) pour te
changer la vie
Mais si je peux t' _____ (t) quelques
heures, allons-y
Y a bien d'autres _____ (u), trop
- 45 pour un inventaire
Mais ça se passe ici, ici et aujourd'hui
Refrain
On _____ (v) sur vous !

Paroles de Jean-Jacques Goldman

Interprètes : Les enfoirés

2. Vrai ou Faux ? Trouvez l'expression qui justifie la réponse.

V	F
---	---

2.1. « *Moi* » file un rancard à toutes les personnes, sans exception.

--	--

J :

2.2. Ils promettent un peu de pain et de chaleur juste pour l'hiver.

--	--

J :

2.3. Aujourd'hui on ne doit pas vivre chacun pour soi.

--	--

J :

2.4. Les chanteurs sont égoïstes parce qu'ils ne pensent qu'à eux.

--	--

J :

2.4. Ils vont réussir à changer complètement la vie des gens.

--	--

J :

2.5. Aujourd'hui, les gens ont les yeux fermés et ne regardent pas autour d'eux.

--	--

J :

3. Faites correspondre les deux colonnes de façon à obtenir la définition correcte.



Rancard	A	8	1	Familier = Personne <i>refusée</i> par la société.
Recalé(s)	B	1	2	Revue détaillée, minutieuse de quelque chose.
Baratin	C		3	Retirer le plaisir, la joie de quelqu'un.
Chômage	D		4	Organe placé au-devant des globes oculaires.
Exclus	E		5	Expression pour dire « individualisme et
Grossir	F		6	Populaire = Imbécile (terme d'injure).
Chacun pour soi	G		7	Fam. = Discours destiné à convaincre, à tromper, à séduire.
Restos du cœur	H		8	Populaire = Rendez-vous.
Inventaire	I		9	S'ajouter à d'autres et en rendre le nombre plus important.
Paupière	J		10	Situation d'un salarié sans emploi.
Gâcher	K		11	Individus vivant au-dessous du seuil de pauvreté.
Enfoiré			12	Association créée par Coluche.

Adapté de <http://www.larousse.fr>

Les pronoms relatifs

4. Observez attentivement les deux phrases suivantes.

A. Rancard est un terme populaire qui veut dire « rendez-vous ».

B. Un recalé est une personne que la société a refusée.

4.1.1. Soulignez les propositions relatives.

4.1.2. Vérifiez si la proposition relative a un Sujet.

4.1.3. Vérifiez si la proposition relative a un Complément d'Objet Direct (COD)

Observation : Est-ce que la proposition relative a un SUJET ?

NON

C. La proposition relative n'a pas de SUJET. Le pronom relatif _____ exerce la FONCTION DE SUJET dans ces propositions.

OUI

D. La proposition relative a un SUJET. Le pronom relatif _____ exerce la FONCTION DE COMPLÉMENT D'OBJET DIRECT (COD).

5. Choisissez le pronom relatif correct.

Rancard est un terme populaire	<u>qui</u> que	veut dire « rendez-vous ».
Un recalé est une personne	qui <u>que</u>	la société a refusée.
Du baratin c'est un discours	qui que	les gens utilisent pour convaincre, tromper, séduire.
Le chômage est la situation d'un salarié	qui que	se trouve sans emploi.
<i>Exclus</i> est un terme	qui que	désigne l'ensemble des individus vivant au-dessous du seuil de pauvreté.
Grossir est un verbe	qui que	exprime l'idée de l'« augmentation » de la liste des gens dans le besoin.
« Chacun pour soi » est une expression	qui que	on utilise pour dire « individualisme et indifférence ».
Les Restos du Cœur est une association	qui que	Coluche a créée.
Un inventaire est une sorte de liste	qui que	on fait pour classer de façon détaillée un nombre de choses.
Paupière est l' organe	qui que	est placé au-devant des yeux.
Gâcher est un verbe	qui que	signifie « retirer le plaisir, la joie de quelqu'un ».
Les Enfoirés sont des figures publiques	qui que	prêtent leur voix à la cause des Restos.



Escola Secundária Mães d'Água

Cours : Français

Année : 10^{ème} 2 - Niveau 4

Année scolaire : 2012 / 2013

Unité didactique : 8 – Insertion sociale et solidarité

Prof.^a : Fernanda Cecílio

Cours n.º : 143 / 144

Date : 23 Avril 2013

Stagiaire : Joaquim Chamorro

Annexe 17 - Plan de cours 2 : 143/144

- Révision du vocabulaire du cours précédent
- Fiche de travail n.º 1 – Correction de l'exercice 3
- Lecture du texte sur *Les Restos du Cœur*
- Les phrases relatives – exercices et correction

	ACTIVITES / COMPETENCES VISEES	CONSIGNES / DEROULEMENT	MATERIEL	DUREE
OUVERTURE	Mise en route	Les élèves dictent la date et le numéro du cours. Le professeur explique brièvement le plan du cours, tout en le présentant sur l'écran.	Tableau noir, craie, Vidéoprojecteur, Ordinateur, PPT	10min.
PRÉPARATION (Sensibilisation)	Révision du cours précédent - vocabulaire	-Le professeur demande aux élèves ce qu'ils ont fait le cours précédent. Il présente le vocabulaire et les principaux moments du cours sur powerpoint. -Le professeur fait une révision du vocabulaire tout en demandant la signification des mots / expressions qu'ils ont déjà traduit. L'exercice 2 de la fiche de travail est riche en expressions et nouveaux mots. -Le professeur profite de cette révision sur le vocabulaire pour corriger l'exercice 3 que les élèves avaient comme devoir. -Avant la correction, il prend note des élèves qui ont fait leur devoir. -Là encore, on insiste sur le vocabulaire se secourant du tableau noir pour traduire / écrire les synonymes, etc...	Document authentique Fiche de travail nº1 (page 2) Tableau noir, craie, Vidéoprojecteur, Ordinateur, PPT	15min.
CONCEPTUALISER (Observer / Repérer)	Exercice 4 – Les pronoms relatifs	-Expliquer que les pronoms relatifs introduisent une proposition relative qui sert à caractériser un nom. -Expansion de la phrase simple. -Expliciter l'importance (dans ces exercices) de, d'abord, identifier la proposition relative, vérifier si elle a un sujet, si elle a un COD, et puis décider quelle fonction attribuer au pronom relatif. -Faire lire la règle et compléter.	Fiche de travail nº1 (page 3) Tableau noir, craie, Vidéoprojecteur, Ordinateur, PPT	10min.
S'EXERCER	Exercice 5	-Les élèves font l'exercice 5. -Correction de l'exercice. -Mise en commun. Récapitulation de certains points / aspects du cours.	Fiche de travail nº1 (page 3)	10min.

COMPRENDRE (réception)	Lecture du texte <i>Les Restos du Cœur</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Le professeur fait lire le texte par les élèves et évalue leur prononciation, intonation et rythme en notant la performance sur la grille d'évaluation orale. -Au fur et à mesure, le professeur souligne le vocabulaire qui est lui-même en gras sur la fiche et s'assure que les élèves comprennent le texte. -Le professeur fait un petit résumé du texte qui a été lu sans néanmoins le traduire exhaustivement. 	<ul style="list-style-type: none"> -Fiche de travail n°3 (page 1) -Grille d'évaluation orale 	20min.
CONCEPTUALISER (Observer / s'exercer)	Exercices A et B	<ul style="list-style-type: none"> -Le professeur fait remarquer que le <i>texte</i> se sert des relatifs pour l'expansion du nom, pour mieux le caractériser. -Le professeur projette trois phrases sur l'écran pour exemplifier l'exercice. -Le but de cette observation –sur trois phrases du texte- est que les élèves arrivent à identifier le relatif et son antécédent, dans une première phase. Ensuite, on accentuera des démarches déjà testées d'identification du sujet et du COD. Finalement, les élèves seront menés à découvrir / observer l'antécédent du pronom relatif « où » qui exprime « lieu » ou « temps ». -Les élèves aident le professeur à remplir la grille avec les autres phrases données. -Le professeur donne quelques minutes pour que les élèves aient le temps d'observer et d'essayer de résoudre par eux-mêmes. 	-Fiche de travail n°3 (page 2)	10min.
	Exercice C	<ul style="list-style-type: none"> -Voici un exercice de reformulation de phrases complexes en phrases simples. -Les phrases pour l'exemplification sont les mêmes qu'auparavant. -L'objectif, après l'identification des indices que les élèves connaissent déjà, est d'observer la transformation du sujet de la future subordonnée en « qui », du COD en « que » et du CC de Lieu ou de Temps en « où ». -Après l'exemplification les élèves font les trois autres phrases en groupes de deux. -Mise en commun. -Le professeur marque un devoir avec trois exercices qui regroupent les notions vues en classe. (Fiche de travail n.° 2) 	<ul style="list-style-type: none"> -Fiche de travail n°3 (page 3) (Fiche de travail n.° 2) 	15min.

OBSERVATIONS				
--------------	--	--	--	--



Escola Secundária Mães d'Água

Cours : Français

Année : 10^{ème} 2 - Niveau 4

Année scolaire : 2012 / 2013

Unité didactique : 8 – Insertion sociale et solidarité

Prof.^a : Fernanda Cecílio

Cours n.º : 143 / 144

Date : 23 Avril 2013

Stagiaire : Joaquim Chamorro

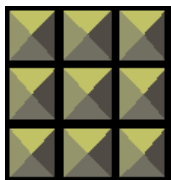
Annexe 18 - Plan de cours 2 : 143/144 – Après cours

- Révision du vocabulaire du cours précédent
- Fiche de travail n.º 1 – Correction de l'exercice 3
- Lecture du texte sur *Les Restos du Cœur*
- Les phrases relatives – exercices et correction

	ACTIVITES / COMPETENCES VISEES	CONSIGNES / DEROULEMENT	MATERIEL	DUREE
OUVERTURE	Mise en route	Les élèves dictent la date et le numéro du cours. Le professeur explique brièvement le plan du cours, tout en le présentant sur l'écran.	Tableau noir, craie, Vidéoprojecteur, Ordinateur, PPT	10min.
PRÉPARATION (Sensibilisation)	Révision du cours précédent - vocabulaire	-Le professeur demande aux élèves ce qu'ils ont fait le cours précédent. Il présente le vocabulaire et les principaux moments du cours sur PowerPoint. -Le professeur fait une révision du vocabulaire tout en demandant la signification des mots / expressions qu'ils ont déjà traduit. L'exercice 2 de la fiche de travail est riche en expressions et nouveaux mots. -Le professeur profite de cette révision sur le vocabulaire pour corriger l'exercice 3 que les élèves avaient comme devoir. -Avant la correction, il prend note des élèves qui ont fait leur devoir. -Là encore, on insiste sur le vocabulaire se secourant du tableau noir pour traduire / écrire les synonymes, etc...	Document authentique Fiche de travail nº1 (page 2) Tableau noir, craie, Vidéoprojecteur, Ordinateur, PPT	15min.
CONCEPTUALISER (Observer / Repérer)	Exercice 4 – Les pronoms relatifs	-Expliquer que les pronoms relatifs introduisent une proposition relative qui sert à caractériser un nom. -Expansion de la phrase simple. -Expliciter l'importance (dans ces exercices) de, d'abord, identifier la proposition relative, vérifier si elle a un sujet, si elle a un COD, et puis décider quelle fonction attribuer au pronom relatif. -Faire lire la règle et compléter.	Fiche de travail nº1 (page 3) Tableau noir, craie, Vidéoprojecteur, Ordinateur, PPT	10min.
S'EXERCER	Exercice 5	-Les élèves font l'exercice 5. -Correction de l'exercice. -Mise en commun. Récapitulation de certains points / aspects du cours.	Fiche de travail nº1 (page 3)	10min.

COMPRENDRE (réception)	Lecture du texte <i>Les Restos du Cœur</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Le professeur fait lire le texte par les élèves et évalue leur prononciation, intonation et rythme en notant la performance sur la grille d'évaluation orale. -Au fur et à mesure, le professeur souligne le vocabulaire qui est lui-même en gras sur la fiche et s'assure que les élèves comprennent le texte. -Le professeur fait un petit résumé du texte qui a été lu sans néanmoins le traduire exhaustivement. 	<ul style="list-style-type: none"> -Fiche de travail n°3 (page 1) -Grille d'évaluation orale 	20min.
CONCEPTUALISER (Observer / s'exercer)	Exercices A et B	<ul style="list-style-type: none"> -Le professeur fait remarquer que le <i>texte se sert des relatifs pour l'expansion du nom, pour mieux le caractériser.</i> -Le professeur projette trois phrases sur l'écran pour exemplifier l'exercice. -Le but de cette observation –sur trois phrases du texte- est que les élèves arrivent à identifier le relatif et son antécédent, dans une première phase. Ensuite, on accentuera des démarches déjà testées d'identification du sujet et du COD. Finalement, les élèves seront menés à découvrir / observer l'antécédent du pronom relatif « où » qui exprime « lieu » ou « temps ». -Les élèves aident le professeur à remplir la grille avec les autres phrases données. -Le professeur donne quelques minutes pour que les élèves aient le temps d'observer et d'essayer de résoudre par eux-mêmes. 	-Fiche de travail n°3 (page 2)	10min.
	Exercice C	<ul style="list-style-type: none"> -Voici un exercice de reformulation de phrases complexes en phrases simples. -Les phrases pour l'exemplification sont les mêmes qu'auparavant. -L'objectif, après l'identification des indices que les élèves connaissent déjà, est d'observer la transformation du sujet de la future subordonnée en « qui », du COD en « que » et du CC de Lieu ou de Temps en « où ». -Après l'exemplification les élèves font les trois autres phrases en groupes de deux. -Mise en commun. -Le professeur marque un devoir avec trois exercices qui regroupent les notions vues en classe. (Fiche de travail n.° 2) 	<ul style="list-style-type: none"> -Fiche de travail n°3 (page 3) (Fiche de travail n.° 2) 	15min.

OBSERVATIONS	<p>Ces démarches n'ont été réalisées qu'avec la tranche horaire du matin (que l'on va désigner comme « A »).</p> <p>Globalement, le cours s'est bien passé. Les élèves ont su comprendre ce qui leur était exigé (pas une grande exigence non plus) et ils ont répondu présent. Évidemment, d'une façon générale, la classe de 10^{ème} est plus faible et moins participative que la classe de 9^{ème}. D'autre part, la tranche horaire A est composée d'élèves plus dynamiques et participatifs –avec un rythme de travail plus élevé, dirons-nous- que la tranche horaire B (l'après-midi), et cela peut expliquer la différence de progression entre les deux cours.</p> <p>La première partie du cours a facilement, si on peut dire, été comprise par la grande majorité des élèves. La distinction entre le relatif « sujet » et le relatif « COD » après l'explication et l'entraînement, s'aidant sur les repères à notre disposition, est devenue une tâche accessible à tous. Bien évidemment, dans ce genre de conclusions, toutes précautions sont moindres.</p> <p>La lecture du texte s'est bien déroulée. La lecture est une activité à laquelle les élèves sont habitués et qu'ils n'avaient pas encore pu pratiquer dans ces quelques cours. Ils ont évidemment remarqué que je prenais mes notes sous forme de petits <i>plus</i> (+) et <i>moins</i> (-), étant difficile de dégager une <i>bonne</i> lecture.</p> <p>L'activité de conceptualisation n'a pas pu se réaliser jusqu'au même moment dans les deux tranches horaires. Je pense que la meilleure façon de contourner cet imprévu sera de faire une évaluation qui ne contemple pas les points abordés <i>en passant</i>, alors qu'il nous aurait fallu plus de temps pour que les élèves puissent s'exercer, et pour renforcer les notions présentées.</p>
--------------	---



Escola Secundária Mães d'Água

Année scolaire : 2012 / 2013

Cours : Français

Année : 10^{ème} 2 - Niveau 4

Date : 16/23 Avril 2013

Unité didactique : 8 – *Insertion sociale et solidarité*

Prof.^a : Fernanda Cecílio

Annexe 19 - Fiche de travail n. ° 2 Cours n. ° :

Stagiaire : Joaquim Chamorro

Élève : _____

N° : _____

1. Complète les espaces avec le bon pronom relatif : « *qui* », « *que* / *qu'* ».
 - a. Notre chat _____ s'appelle Charles est très vieux.
 - b. Combien coûte la machine à laver _____ tu as vue ?
 - c. Le monument _____ tu vois est l'un des plus importants du Portugal.
 - d. Les activités _____ sont proposées sont enrichissantes.
 - e. La ville _____ Aurore a visitée est très ancienne.
 - f. Le vent _____ vient du Nord souffle beaucoup plus fort.
2. Choisis le pronom relatif correct.
 - g. Ma sœur *qui* / *que* plait beaucoup à Gérard est bientôt de retour.
 - h. Laisse tes affaires sur le fauteuil *qui* / *que* est près de la porte.
 - i. L'avion *qui* / *que* tu voulais prendre est arrivé avec du retard.
 - j. C'est un écrivain *qui* / *que* est beaucoup lu.
 - k. Comment s'appelle la chanteuse *qui* / *que* Marie aime beaucoup ?
 - l. Le film *qui* / *que* nous avons vu hier est dramatique.
3. Transforme les deux phrases simples en une phrase complexe, à l'aide d'un pronom relatif.
 - m. J'ai mangé une orange. L'orange était amère.
R. : _____
 - n. Alex a acheté une bicyclette. La bicyclette est très chère.
R. : _____
 - o. J'ai connu une fille. La fille est très sympathique.
R. : _____
 - p. La chanson a un grand succès. Jean chante souvent cette chanson.
R. : _____
 - q. Ce sport est très physique. Daniel pratique ce sport.
R. : _____

Bonne chance !!!



Escola Secundária Mães d'Água

Cours : Français

Année : 10^{ème} 2 - Niveau 4

Année scolaire : 2012 / 2013

Date : 23 Avril 2013

Prof.^a : Fernanda Cecílio

Stagiaire : Joaquim Chamorro

Unité didactique : Module 8 – *Insertion sociale et solidarité*

Annexe 20 - Fiche de travail n. ° 3 Cours : 143 / 144

Élève : _____

N° : _____

Les Restos du cœur

- 1 Le 26 septembre 1985, Coluche, en direct sur Europe 1, se révolte contre les gaspillages alimentaires d'une **société de consommation** et dénonce la destruction des **surplus** agricoles en
- 5 France et en Europe:

« Quand il y a des **excédents** de nourriture et qu'on les détruit pour maintenir les prix sur le marché, on pourrait les récupérer et on essaiera de faire une grande **cantine** pour donner à manger à tous ceux qui ont faim. »

10



L'idée est lancée... Le premier restaurant du cœur ouvrira ses portes en France le 21 décembre 1985.

Michel Colucci, dit Coluche

- Fondés par Coluche en 1985, les Restos du Cœur sont une association loi de 1901, reconnue **d'utilité**
- 15 **publique**, sous le nom officiel de « les Restaurants du Cœur - les Relais du Cœur ». Ils **ont pour but** « d'aider et d'apporter une assistance **bénévole** aux personnes **démunies**, notamment dans le domaine alimentaire par l'accès à des **repas** gratuits, et par la participation à leur **insertion sociale** et économique, ainsi qu'à toute l'action contre la **pauvreté** sous toutes ses formes ».

La solidarité avec Les Restos

- Depuis le début, les Restos ont été soutenus par des **stars** françaises qui prêtent encore aujourd'hui
- 20 leur voix à cette cause. Le **clip** que vous avez écouté est le premier **morceau** qui a été composé pour cet effet. Jean-Jacques Goldman est le **compositeur** qui a relevé le défi de Coluche, et il a composé cette chanson que toute la France connaît par cœur, pourrait-on dire.

25

« L'histoire a commencé avec l'arrivée de Coluche dans ma loge.- Salut, il nous faudrait une chanson pour les Restos du Cœur, un truc qui cartonne, toi tu sais faire.- Quand ?- La semaine prochaine. Tout était déjà là : la force de Coluche, la force de l'idée, la séduction des deux, et l'impossible qui se fait. Et tout est encore là. Intact. Sauf lui. »

Jean-Jacques Goldman

A. Observez attentivement les phrases suivantes.

1. Il y a des excédents de nourriture qu'on détruit pour maintenir les prix sur le marché. (ls. 6-8)
2. On essaiera de faire une grande cantine pour donner à manger aux gens qui ont faim. (ls. 9-11)
3. Les Restos ont été soutenus par des stars françaises qui prêtent leur voix à cette cause. (ls. 19-20)
4. Le clip que vous avez écouté est le premier morceau qui a été composé pour cet effet. (ls. 20-21)
5. Jean-Jacques Goldman est le compositeur qui a relevé le défi de Coluche. (l. 21)
6. Il a composé cette chanson que toute la France connaît par cœur. (l. 21-22)
7. Les Restos sont un endroit où les plus démunies peuvent manger une soupe.
8. Coluche a créé les Restos à une époque où la misère était au rendez-vous.

- (i) Entourez l'antécédent (le nom qui vient avant) du pronom relatif.
- (ii) Vérifiez si la proposition relative a un sujet.
- (iii) Vérifiez si l'antécédent est un nom qui exprime « temps » ou « lieu ».

B. Regroupez les phrases dans la grille ci-dessous.

a) Le mot qui se trouve juste avant le pronom relatif est un nom. b) Ce nom est l'antécédent du pronom relatif. c) Le pronom relatif reprend ce nom, son antécédent.		
I) La subordonnée relative n'a pas de sujet.	II) La subordonnée relative a un sujet.	
		ii) L'antécédent du pronom relatif est une expression de <i>lieu</i> ou de <i>temps</i> .
		Ex. : La <u>ville</u> où je suis né. (L) Ex. : Au <u>moment</u> où je suis passé. (T)
La proposition relative n'a pas de SUJET. Le pronom relatif « <i>Qui</i> » exerce la FONCTION DE <u>SUJET</u> dans ces propositions.	La proposition relative a un SUJET. Le pronom relatif « <i>Que</i> » exerce la FONCTION DE COMPLÉMENT D'OBJET DIRECT (COD).	

C. Reformulation de phrases complexes en phrases simples.

- (i) Soulignez la proposition relative.
- (ii) Vérifiez si elle a un sujet.
- (iii) Vérifiez si elle a un COD
- (iv) Reconstituez les deux phrases simples

1. Il y a des excédents de nourriture qu'on détruit pour maintenir les prix sur le marché.

2. On essaiera de faire une grande cantine pour donner à manger aux gens qui ont faim.

3. Les Restos sont un endroit où les plus démunies peuvent manger une soupe.

4. Le serveur qui travaille dans ce restaurant est italien.

5. Amélie Poulain est une jeune fille charmante qu'Audrey Tautou interprète.

6. Dans le restaurant où Amélie travaille les pizzas sont très bonnes.

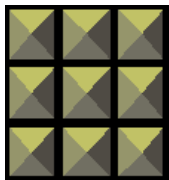
D. Reformulation de phrases simples en phrases complexes.

- (i) Vérifiez toujours ce qui doit être substitué dans la deuxième phrase (un sujet, un COD, un CCL ou CCT ?)

7. Amélie vit à Paris, dans un petit appartement. Elle a décoré son appartement.

8. Nous avons visité une cathédrale. Il n'y avait personne dans cette cathédrale.

9. Le comédien est très célèbre. Le comédien sort du théâtre.



Escola Secundária Mães d'Água

Cours : Français

Année : 10^{ème} 2 - Niveau 4

Année scolaire : 2012 / 2013

Unité didactique : 8 – *Insertion sociale et solidarité*

Prof.^a : Fernanda Cecílio

Cours n.º : 149/150

Date : 30 Avril 2013

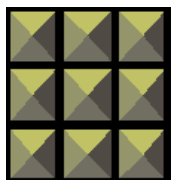
Stagiaire : Joaquim Chamorro

Annexe 21 - Plan de cours 3 : 149/150

- Correction de la Fiche de travail n.º 2
- Fiche d'évaluation
- Grelha de avaliação do professor / módulo

	ACTIVITES / COMPETENCES VISEES	CONSIGNES / DEROULEMENT	MATERIEL	DUREE
OUVERTURE	Mise en route	Les élèves dictent la date et le numéro du cours. Le professeur explique brièvement le plan du cours, tout en le présentant sur l'écran.	Tableau noir, craie, Vidéoprojecteur, Ordinateur, PPT	10min.
CORRECTION	Vérification et correction de la Fiche de travail n.º 2	-Le(s) professeur(s) vérifie(nt) si les élèves ont fait leurs devoirs (Fiche de travail n.º 2). Noter ! -Le professeur commence à corriger la fiche de travail en demandant les réponses aux élèves (en grand groupe). Il vérifie toujours si l'élève sait comment il arrive à ce résultat. Il explique le procédé en cas de doute.	Vidéoprojecteur, Ordinateur, PPT Fiche de travail n.º 2	15min.
ÉVALUATION (élèves)	Fiche d'évaluation	-Le professeur distribue les fiches et lit les consignes avec les élèves. Il fait 2/3 remarques sur ce qu'il attend d'eux.	Vidéoprojecteur, Ordinateur, PPT, Fiche d'évaluation	60min.
ÉVALUATION (professeur)	Grelha de avaliação do professor	-O professor explica em português o que se pretende com esta grelha e ilustra rapidamente a maneira de a preencher. -O professor informa que voltará para entregar as fichas de avaliação e os resultados das mesmas. -O professor agradece a colaboração da turma.	Vidéoprojecteur, Ordinateur, Grelha de avaliação do professor	10min.

OBSERVATIONS	Les élèves qui ont compris la technique pour découvrir le bon pronom relatif démontrent leur confiance lors de la correction de l'exercice. Néanmoins, trois ou quatre élèves semblaient complètement incapables de comprendre la logique et l'application de la règle, même après 3/4 tentatives. Préoccupant. Les résultats le prouveront sûrement. À la fin du cours, après m'avoir remis le questionnaire sur ma performance, un élève me remercie et m'encourage à continuer : « Vai ser um bom professor ! ». Puis, je remarque avec satisfaction que beaucoup d'entre eux ont laissé un commentaire sur la « grelha de avaliação ». Infiniment reconnaissant ne serait-ce que pour le plaisir de ce moment.
--------------	--



Escola Secundária Mães d'Água

Année scolaire : 2012 / 2013

Cours : Français

Année : 10^{ème} 2 - Niveau 4

Date : 30 Avril 2013

Unité didactique : Module 8 – *Insertion sociale et solidarité*

Prof.^a : Fernanda Cecílio

Annexe 22 - Test d'évaluation

Cours : 149/150

Stagiaire : Joaquim Chamorro

Élève : _____

N° : _____

1. Lisez attentivement le texte suivant.

Les Restos du cœur

Le 26 septembre 1985, Coluche, en direct sur Europe 1, se révolte contre les gaspillages alimentaires d'une société de consommation et dénonce la destruction des surplus agricoles en France et en Europe:

« Quand il y a des excédents de nourriture et qu'on les détruit pour maintenir les prix sur le marché, on pourrait les récupérer et on essaiera de faire une grande cantine pour donner à manger à tous ceux qui ont faim. »



L'idée est lancée... Le premier restaurant du cœur ouvrira ses portes en France le 21 décembre 1985.

Michel Colucci, dit Coluche

Fondés par Coluche en 1985, les Restos du Cœur sont une association loi de 1901, reconnue d'utilité publique, sous le nom officiel de « les Restaurants du Cœur - les Relais du Cœur ». Ils ont pour but « d'aider et d'apporter une assistance bénévole aux personnes démunies, notamment dans le domaine alimentaire par l'accès à des repas gratuits, et par la participation à leur insertion sociale et économique, ainsi qu'à toute l'action contre la pauvreté sous toutes ses formes ».

La solidarité avec Les Restos

Depuis le début, les Restos ont été soutenus par des stars françaises qui prêtent encore aujourd'hui leur voix à cette cause. Le clip que vous avez écouté est le premier morceau qui a été composé pour cet effet. Jean-Jacques Goldman est le compositeur qui a relevé le défi de Coluche, et il a composé cette chanson que toute la France connaît par cœur, pourrait-on dire.

« L'histoire a commencé avec l'arrivée de Coluche dans ma loge.- Salut, il nous faudrait une chanson pour les Restos du Cœur, un truc qui cartonne, toi tu sais faire.- Quand ?- La semaine prochaine. Tout était déjà là : la force de Coluche, la force de l'idée, la séduction des deux, et l'impossible qui se fait. Et tout est encore là. Intact. Sauf lui. »

Jean-Jacques Goldman

Groupe I - Compréhension

1.1. Choisissez les fins de phrases adéquates aux informations transmises par le texte.
Entourez le numéro correspondant.

1.1.1. Coluche est un humoriste français qui, sur la radio Europe 1,

- (i) se révolte contre les prix sur le marché.
- (ii) soutient la société de consommation et la destruction des surplus agricoles.
- (iii) s'insurge contre les gaspillages alimentaires.

1.1.2. Son idée est de

- (i) faire une grande cantine pour récupérer les prix sur le marché.
- (ii) récupérer les excédents de nourriture et donner à manger à ceux qui ont faim.
- (iii) détruire les excédents de nourriture pour construire une grande cantine.

1.1.3. Il fonde les *Restos du Cœur* qui ouvrent

- (i) en 1901.
- (ii) le 26 septembre 1985.
- (iii) le 21 décembre 1985.

1.1.4. Les *Restos* ont pour but

- (i) de prêter une assistance alimentaire, sociale et autres actions contre la pauvreté.
- (ii) de, bénévolement, gâcher le repas des pauvres.
- (iii) de gaspiller les surplus alimentaires et de grossir le nombre de démunies.

1.1.5. L'histoire a commencé, selon Jean-Jacques Goldman,

- (i) quand Coluche est allé lui demandé de composer une chanson pour les *Restos*.
- (ii) quand Coluche est arrivé avec un truc en carton d'une force impossible.
- (iii) quand Coluche est allé dans sa loge après le clip de la chanson des *Restos*.

1.2. Associez chaque mot ou expression à sa définition.

L.	N.º	Mot / Expression	Définition
a)		a) Démuni(e) b) Cantine c) Insertion sociale d) Gaspillage e) Connaître par cœur	1. Fait, manière de s'insérer dans un groupe, dans la société, de s'y intégrer.
b)			2. Action de gaspiller ; perte, dilapidation.
c)			3. Situation d'un salarié sans emploi.
d)			4. Personne qui n'a pas de ressources suffisantes sur le plan économique et social.
e)			5. Mémoriser parfaitement quelque chose ; le reproduire sans l'aide d'un papier.
			6. Court-métrage, tourné le plus souvent en vidéo, qui illustre une chanson, ...
			7. Expression pour dire « individualisme et indifférence ».
			8. Service chargé de la préparation de repas ; Réfectoire où sont pris ces repas.

Groupe II – Point grammatical

D. Complétez les phrases suivantes par « *qui* », « *que* » ou « *qu'* ».

1. -C'est l'homme _____ est sur cette photo _____ Rachel va épouser ?
-Oui, celui _____ porte une casquette.
2. -Où sont les toilettes, s'il vous plaît ?
-C'est la dernière porte _____ est au fond du couloir, celle _____ vous trouverez sur votre droite.
3. -C'est Arsène _____ a pris mon livre ?
-Ton livre ? Mais enfin ! C'est celui _____ il t'avait prêté le mois dernier !
4. -La femme _____ j'aperçois, c'est bien la fille des Plochon ?
-Celle _____ a les cheveux blonds ? Mais non, c'est Mme Plochon !

E. « *Qui* » ou « *que* » ? Faites le bon choix.

- | | | | |
|-----|---------------|---|---|
| Ex. | La cravate | <input type="checkbox"/> qui
<input checked="" type="checkbox"/> que | tu portais hier est originale. |
| 1. | L'appartement | <input type="checkbox"/> qui
<input type="checkbox"/> que | Maurice a acheté est immense. |
| 2. | L'appartement | <input type="checkbox"/> qui
<input type="checkbox"/> que | est près du nôtre est vide. |
| 3. | L'émission | <input type="checkbox"/> qui
<input type="checkbox"/> que | nous regardons est passionnante. |
| 4. | L'émission | <input type="checkbox"/> qui
<input type="checkbox"/> que | je préfère passe le mercredi soir. |
| 5. | Le garçon | <input type="checkbox"/> qui
<input type="checkbox"/> que | est assis là-bas a un visage triste. |
| 6. | Le garçon | <input type="checkbox"/> qui
<input type="checkbox"/> que | tu nous as présenté hier est sympathique. |
| 7. | Le bureau | <input type="checkbox"/> qui
<input type="checkbox"/> que | est à droite est celui du directeur. |
| 8. | Le bureau | <input type="checkbox"/> qui
<input type="checkbox"/> que | est dans votre chambre est ancien. |

F. Reliez les phrases suivantes par le pronom relatif « *qui* » ou « *que / qu'* ».

Ex. : Le serveur est italien. Le serveur travaille dans ce restaurant.

→ Le serveur qui travaille dans ce restaurant est italien.

Ex. : Amélie Poulain est une jeune fille charmante. Audrey Tautou interprète cette jeune fille.

→ Amélie Poulain est une jeune fille charmante qu'Audrey Tautou interprète.

1. Amélie est une serveuse. Les clients aiment beaucoup cette serveuse.

→

2. Les lunettes appartiennent au professeur. Les lunettes sont sur le bureau.

→

3. J'aperçois une femme. La femme est penchée à sa fenêtre.

→

4. Elle rend souvent service aux gens. Elle aime voir les gens heureux.

→

5. Tara s'est battue avec une petite fille. La petite fille s'appelle Adèle.

→

Groupe III – Production écrite

Vous devez écrire le texte de ce dépliant (80-100 mots) qui sera distribué à l'entrée du supermarché de votre quartier pour promouvoir une collecte des *Restos du Cœur*.

Rédigez **un texte** avec des informations sur *Les Restos*:

- qui a fondé *Les Restos* ?
- quand ?
- le premier *Resto* ?
- avec quel objectif ?
- qui soutient l'association ?
- qui a composé *La Chanson des Restos* ?
- comment cela a commencé ?
- etc...



Annexe 23 - Test d'évaluation : Critères de notation

G.	Alinéas	Quest.	Réponses	Points
Groupe I	1.1.	1.1.1.	(iii) s'insurge contre les gaspillages alimentaires.	5
		1.1.2.	(ii) récupérer les excédents de nourriture et donner à manger à ceux qui ont faim.	5
		1.1.3.	(iii) le 21 décembre 1985.	5
		1.1.4.	(i) de prêter une assistance alimentaire, sociale et autres actions contre la pauvreté.	5
		1.1.5.	(i) quand Coluche est allé lui demander de composer une chanson pour les <i>Restos</i> .	5
				25 points
	1.2.	a)	4. Personne qui n'a pas de ressources suffisantes sur le plan économique et social.	5
		b)	8. Service chargé de la préparation de repas ; Réfectoire où sont pris ces repas.	5
		c)	1. Fait, manière de s'insérer dans un groupe, dans la société, de s'y intégrer.	5
		d)	2. Action de gaspiller ; perte, dilapidation.	5
		e)	5. Mémoriser parfaitement quelque chose ; le reproduire sans l'aide d'un papier.	5
				25 points
				Groupe I 50 points

Groupe II	A	1.	-C'est l'homme qui est sur cette photo que Rachel va épouser ? -Oui, celui qui porte une casquette.	15
		2.	-C'est la dernière porte qui est au fond du couloir, celle que vous trouverez sur votre droite.	10
		3.	-C'est Arsène qui a pris mon livre ? -Ton livre? Mais enfin ! C'est celui qu' il t'avait prêté le mois dernier !	10
		4.	-La femme que j'aperçois, c'est bien la fille des Plochon ? -Celle qui a les cheveux blonds ? Mais non, c'est Mme Plochon !	10
				45 points
	B	1	L'appartement que Maurice a acheté est immense.	5
		2	L'appartement qui est près du nôtre est vide.	5
		3	L'émission que nous regardons est passionnante.	5
		4	L'émission que je préfère passe le mercredi soir.	5
		5	Le garçon qui est assis là-bas a un visage triste.	5
		6	Le garçon que tu nous as présenté hier est sympathique.	5
		7	Le bureau qui est à droite est celui du directeur.	5
		8	Le bureau qui est dans votre chambre est ancien.	5
				40 points
	C	1	Amélie est une serveuse que les clients aiment beaucoup.	3

	2	Les lunettes qui sont sur le bureau appartiennent au professeur.	3
	3	J'aperçois une femme qui est penchée à sa fenêtre.	3
		La femme que j'aperçois est penchée à sa fenêtre.	
	4	Tara s'est battue avec une petite fille qui s'appelle Adèle.	3
	5	Elle rend souvent service aux gens qu'elle aime voir heureux.	3

Pour l'attribution des 3 points, le professeur ne tiendra pas compte des ajustements tels que les démonstratifs / déterminants en mauvais usage. Par contre, la proposition principale et la subordonnée doivent être correctement identifiées et placée dans la nouvelle phrase.

15 points

Groupe II

100 points

III	Niveau	Compétence pragmatique	
	5	Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé et respecte la consigne de longueur minimale / maximale indiquée. Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne, adéquat au contexte et aux destinataires. Structure le texte soulignant les points importants bien que de façon linéaire.	30
			24
	3	Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé, le contexte et les destinataires en un texte simple. L'organisation des idées n'est pas toujours cohérente. Peut ne pas respecter la longueur minimale / maximale indiquée.	18
			12
	1	Peut écrire un texte, respectant de façon globale le sujet proposé. Recopie les idées du texte et les présente de façon élémentaire et souvent désarticulées. Peut ne pas respecter la longueur minimale / maximale indiquée.	6

		Compétence linguistique	
	5	Utilise des structures de liaisons simples entre les idées principales et arrive à les souligner. Peut écrire avec un vocabulaire varié et adéquat malgré un usage parfois incorrect de certains mots ou structuration (structure) des phrases. Peut s'exprimer de façon claire et organisée en respectant les paragraphes. L'orthographe et la ponctuation sont généralement précises bien qu'elles puissent établir une influence de la langue maternelle.	20
	4		16
	3	Peut exprimer ses idées de façon compréhensible. Utilise un vocabulaire peut varié mais évite les répétitions désagréables faisant recours à d'autres mécanismes de substitution. A une maîtrise grammaticale suffisante pour se bien se faire comprendre mais fais des erreurs systématiquement. Écrit couramment avec une orthographe et une ponctuation acceptables pour ce qui est de la compréhension.	12
	2		8
	1	Peut maîtriser quelques structures et formes grammaticales simples, commettant des erreurs qui nuisent à la compréhension. Utilise un vocabulaire élémentaire, avec une connaissance limitée de l'orthographe et de la ponctuation.	4
		Groupe III	50 points

Total

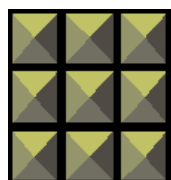
200 points

Annexe 24 - Test d'évaluation : Grille de correction

										Production écrite												
Groupe		I			II				SUBTOTAL												Total	Nota
Exercice		1	2	SUB.	A	B	C	SUB.		i)	ii)	iii)	iv)	v)	vi)	vii)	viii)	ix)	x)	SUB.		
Points		25	25	50	45	40	15	100	150	4	7	7	4	5	6	4	4	4	5	50	200	20
1	Adilson da Luz			0				0	0											0	0	
2	Alexandre Lopes	20	25	45	45	40	8	93	138	4	6	6	4	4	5	3	4	2	4	42	180	18
4	Ana Figueiredo	25	10	35	15	20	9	44	79	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	12	91	9
5	Bruno Silva	10	10	20	45	40	4	89	109	1	1	1	2	1	1	2	2	3	1	15	124	12
6	Bruno Gargana	20	20	40	45	40	15	100	140	2	2	2	3	1	1	3	2	3	2	21	161	16
7	Carina Perdigão	15	25	40	35	35	6	76	116	2	4	4	3	3	3	2	2	3	2	28	144	14
8	Cátia Gonçalves	15	20	35	33	30	8	71	106	1	1	1	2	1	1	1	1	3	1	13	119	12
9	Cláudia Sacramento	15	20	35	30	40	0	70	105	3	5	4	2	3	4	2	3	2	3	31	136	14
11	Daniela Gomes	15	5	20	43	40	8	91	111	4	6	4	3	4	5	2	3	3	4	38	149	15
12	Débora Crespo	20	25	45	45	40	15	100	145	2	5	3	3	2	2	2	1	2	2	24	169	17
13	Denilson Andrade	10	20	30	20	40	7	67	97	1	3	2	1	1	2	3	1	2	1	17	114	11
14	Diogo Ferreira	15	15	30	23	35	7	65	95	1	2	1	1	1	1	1	0	2	1	11	106	11
15	Diogo Lobo	15	25	40	40	40	13	93	133	1	3	2	2	1	2	3	2	2	2	20	153	15
16	Edna Miranda	15	5	20	15	10	5	30	50	3	2	5	2	5	6	3	3	3	5	37	87	9
17	Eunica Mam	5	25	30	10	15	2	27	57	1	2	1	1	1	1	0	0	1	0	8	65	7
18	Iria Pinto	25	20	45	45	40	10	95	140	2	4	2	2	1	2	2	3	2	2	22	162	16
19	Jarickson Cassamá	15	15	30	30	40	10	80	110	1	1	3	1	1	2	1	2	1	1	14	124	12
20	Jessica Marques			0				0	0											0	0	
21	Mauro Severino	20	5	25	20	20	5	45	70	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	71	7
22	Micael Bernardo	20	15	35	40	40	9	89	124	4	5	6	2	4	6	3	3	2	3	38	162	16
23	Patrícia Semedo	10	10	20	40	40	9	89	109	4	6	7	3	3	4	3	3	3	4	40	149	15
24	Rui Monteiro	20	25	45	35	40	11	86	131	4	5	7	4	4	4	3	4	4	4	43	174	17

Annexe 25 - Test diagnostique: Grille de correction																
Nº	Nome	I				II			III	IV	V				Total	%
		1.1.	1.2.	1.3.	2	2	3	4			√	X	?		56 Resp.	
1	Adilson da Luz	0/1	0/3	3/3	0/5	3/3	0/3	0/3	1/10	1/5	6	9	5	6/20	14/56	25
2	Alexandre Lopes	0/1	1/3	3/3	1/5	2/3	1/3	1/3	8/10	3/5	8	6	6	8/20	28/56	50
4	Ana Figueiredo	0/1	0/3	3/3	0/5	3/3	1/3	0/3	1/10	1/5	9	9	2	9/20	18/56	32
5	Bruno Silva	0/1	0/3	3/3	0/5	1/3	0/3	0/3	0/10	3/5	10	7	3	10/20	17/56	30
6	Bruno Gargana	1/1	3/3	3/3	1/5	2/3	3/3	0/3	6/10	5/5	10	10	0	10/20	34/56	61
7	Carina Perdigão	0/1	1/3	3/3	0/5	3/3	2/3	0/3	2/10	1/5	11	4	5	11/20	23/56	41
8	Cátia Gonçalves	0/1	1/3	3/3	0/5	2/3	0/3	0/3	3/10	1/5	9	5	6	9/20	19/56	34
9	Cláudia Sacramento	0/1	1/3	3/3	1/5	2/3	1/3	1/3	0/10	2/5	7	8	5	7/20	18/56	32
11	Daniela Gomes	0/1	1/3	3/3	1/5	2/3	0/3	0/3	3/10	4/5	12	8	0	12/20	26/56	46
12	Débora Crespo	0/1	3/3	3/3	2/5	2/3	1/3	1/3	8/10	2/5	17	2	1	17/20	39/56	70
13	Denilson Andrade	0/1	3/3	3/3	1/5	3/3	3/3	1/3	3/10	1/5	8	8	4	8/20	26/56	46
14	Diogo Ferreira	0/1	0/3	3/3	0/5	2/3	1/3	0/3	5/10	1/5	9	9	2	9/20	21/56	37
15	Diogo Lobo	0/1	1/3	3/3	0/5	2/3	1/3	0/3	3/10	4/5	10	6	4	10/20	24/56	43
16	Edna Miranda	0/1	1/3	3/3	0/5	2/3	1/3	0/3	3/10	3/5	8	6	6	8/20	21/56	37
17	Eunica Mam	0/1	1/3	3/3	0/5	2/3	0/3	0/3	3/10	0/5	6	9	5	6/20	15/56	27
18	Iria Pinto	0/1	2/3	3/3	0/5	2/3	2/3	0/3	3/10	0/5	5	9	6	5/20	17/56	30
19	Jarickson Cassamá	0/1	3/3	3/3	0/5	3/3	2/3	0/3	1/10	0/5	7	9	4	7/20	19/56	34
20	Jessica Marques	0/1	3/3	3/3	1/5	3/3	2/3	0/3	2/10	2/5	5	9	6	5/20	21/56	37
21	Mauro Severino	1/1	0/3	0/3	1/5	3/3	2/3	0/3	3/10	1/5	7	9	4	7/20	18/56	32
22	Micael Bernardo	0/1	3/3	3/3	0/5	2/3	1/3	0/3	2/10	3/5	7	10	3	7/20	21/56	37
23	Patrícia Semedo	0/1	3/3	3/3	2/5	1/3	1/3	0/3	2/10	4/5	8	10	2	8/20	24/56	43
24	Rui Monteiro	0/1	3/3	3/3	0/5	2/3	3/3	0/3	2/10	3/5	9	11	0	9/20	25/56	45

Annexe 26 - Grille d'évaluation orale		Écoute attentivement...			Intervient spontanément				Travaille / s'engage				Il parle sous forme de...					Correction grammaticale des interventions				Prononciation, intonation, rythme sont...			
Mardi, 16 avril 2013		Souvent	Parfois	Rarement	Très souvent	Souvent	Parfois	Jamais	Très souvent	Souvent	Parfois	Jamais	Phrases complexes	Phrases simples	Morceaux de phrases	Mots isolés	Bonne	Moyenne	Très aléatoire	Mauvaise	Excellent	Bons	Moyens	Mauvais	
1	Adilson da Luz (F)																								
2	Alexandre Lopes	x			x					x				x								x			
4	Ana Figueiredo	x						x		x						x								x	
5	Bruno Silva	x			x					x				x									x		
6	Bruno Gargana		x					x			x				x							x			
7	Carina Perdigão	x						x		x						x								x	
8	Cátia Gonçalves	x					x			x					x								x		
9	Cláudia Sacramento	x					x			x					x									x	
11	Daniela Gomes	x					x			x					x								x		
12	Débora Crespo	x					x		x					x										x	
13	Denilson Andrade		x			x					x				x									x	
14	Diogo Ferreira		x					x			x					x								x	
15	Diogo Lobo	x			x					x				x									x		
16	Edna Miranda	x						x		x						x								x	
17	Eunica Mam	x						x		x						x								x	
18	Iria Pinto	x					x			x					x									x	
19	Jarickson Cassamá		x				x				x					x								x	
20	Jessica Marques	x					x			x					x								x		
21	Mauro Severino		x				x				x					x								x	
22	Micael Bernardo		x					x			x				x								x		
23	Patrícia Semedo	x					x			x					x								x		
24	Rui Monteiro		x				x			x						x						x			



Escola Secundária Mães d'Água

Année scolaire : 2012 / 2013

Cours : Français

Année : 10^{ème} 2 - Niveau 4

Date : 16 Avril 2013

Unité didactique : Module 8 – *Insertion sociale et solidarité*

Prof.^a : Fernanda Cecílio

Annexe 27 - Grelha de avaliação do professor e resultados

Stagiaire : Joaquim Chamorro

Esta grelha permite-te avaliar a prestação do professor e do módulo que lecionou na aula de Francês. Deves considerar os parâmetros à esquerda e assinalar com uma cruz o nível de cumprimento dos mesmos.

A identificação é facultativa. O mais importante é a sinceridade e uma avaliação correta para que o professor possa refletir sobre a sua prática pedagógica: o que deve manter e o que deve melhorar.

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre

Nome: (facultativo)

N.º

Parâmetros de avaliação e competências	U	1	2	3	4	5	M	
<i>Organização</i>	4					4	5	
-põe em evidência o plano de aula	20			1	6	13	4,60	
-introduz cada sequência / atividade	20				5	15	4,75	
-há uma relação entre as atividades	19		1		8	10	4,42	
-faz uma síntese do que foi dado em fim / princípio de sequência	20			1	4	15	4,70	
<i>Gestão do tempo e do espaço</i>	6				4	2		
-a cada atividade é dado o tempo suficiente	20			1	8	11	4,50	
-tem o ritmo adequado para que todos possam perceber	20				5	15	4,75	
-sabe gerir a turma e chamar à atenção os alunos	20			1	8	11	4,50	
-desloca-se por toda a sala	20		1		4	15	4,65	
<i>Comunicação na sala de aula</i>	8				2	6		
-utiliza um tom de voz agradável e entusiasta	20			1	3	16	4,75	
-exprime-se com facilidade na linguagem oral e escrita	20			1	4	15	4,70	
-evita falar em português	20	1		1	3	15	4,55	
<i>Interação</i>	6			1	2	3		
-as atividades geram comunicação e interação	20			2	11	7	4,25	
-incentiva todos os alunos (mesmo os mais tímidos...)	20				6	14	4,70	
-proporciona a interação entre os alunos	19			1	6	12	4,57	
-evita fazer críticas negativas aos alunos	20		1	1	5	13	4,50	
-dá um reforço positivo aos alunos	20				5	15	4,75	

Parâmetros de avaliação e competências	U	1	2	3	4	5	M	
<i>Clareza</i>	6			1	2	3		
-define os termos complexos e explica o vocabulário	20			2	4	14	4,60	
-dá exemplos que ilustram e ajudam a perceber a ideia	20				6	14	4,70	
-utiliza uma linguagem clara e simples de perceber	20			1	5	14	4,65	
-escreve de forma clara e organizada no quadro	19				5	14	4,73	
-explica claramente os enunciados	20				7	13	4,65	
<i>Aspetos cognitivos</i>	3				2	1		
-sabe prender a atenção dos alunos	20			2	10	8	4,30	
-sabe ouvir os alunos e mostra-se paciente com eles	20				6	14	4,70	
-verifica que os alunos percebem o que é dito	20				5	15	4,75	
-reformula as perguntas em caso de incompreensão	20			1	5	14	4,65	
<i>Utilização de material pedagógico</i>	4			1	1	2		
-os materiais apresentados revelam cuidado na preparação	20			1	3	16	4,75	
-utiliza material audiovisual	20				1	19	4,95	
-utiliza documentos autênticos (música, artigos, diálogos, ...)	20		1	2	5	12	4,40	
<i>Estratégias de correção</i>	5				2	3		
-leva o aluno a corrigir-se a ele próprio oralmente	20			3	4	13	4,50	
-leva os alunos a corrigirem os outros oralmente	20	1	2	5	6	6	3,70	
-deixa falar os alunos sem lhes cortar a palavra	20		1	4	5	10	4,20	
-corrige e ajuda o aluno a pronunciar corretamente	20			1	3	16	4,75	

Observações :

.....

.....

.....

.....

.....

Autres documents et présentations *Powerpoint* (CD)

Ces documents sont présentés en support digital, ci-contre.

Annexe 28 - Teste diagnostique

Annexe 29 - 9^{ème} / Document visuel - préécoute

Annexe 30 - 9^{ème} / Document audio - « Si seulement j'avais un portable... »

Annexe 31 - 9^{ème} / *PWP* - cours 2 : 49/50

Annexe 32 - 9^{ème} / *PWP* - cours 3 : 51/52

Annexe 33 - 10^{ème} / Document audiovisuel - « La chanson des Restos »

Annexe 34 - 10^{ème} / *PWP* - cours 1 : 137/138

Annexe 35 - 10^{ème} / *PWP* - cours 2 : 143/144

Annexe 36 - 10^{ème} / *PWP* - cours 3 : 149/150